



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sandra Patrícia Moreira dos Santos

*Rankings* das Escolas e Qualidade das  
**Aprendizagens. Que Relação?**  
**Um estudo exploratório no ensino privado**

Outubro de 2011



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sandra Patrícia Moreira dos Santos

***Rankings* das Escolas e Qualidade das  
Aprendizagens. Que Relação?  
Um estudo exploratório no ensino privado**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professor Doutor José Augusto Pacheco**  
e da  
**Doutora Isabel Carvalho Viana**

Outubro de 2011

## DECLARAÇÃO

Nome: Sandra Patrícia Moreira dos Santos

Endereço eletrónico: sandra\_dos\_santos20@hotmail.com

Telemóvel: 933772819

N.º Cartão de Cidadão: 12299453

Título da Dissertação de Mestrado: *Rankings* das Escolas e Qualidade das Aprendizagens. Que relação? Um estudo exploratório no ensino privado

Orientadores: Professor Doutor José Augusto Pacheco e Doutora Isabel Viana

Ano de conclusão: 2011

Designação da especialidade do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

A realização desta investigação representa um esforço de crescimento e desenvolvimento profissional e só foi possível graças à contribuição valiosa de várias pessoas, às quais gostaria de agradecer.

Aos meus orientadores, Professor Doutor José Augusto Pacheco e Doutora Isabel Viana, pela orientação científica e construtiva, exigência e incentivo.

A todos os participantes do estudo, em especial às direcções das escolas onde o estudo pôde ser realizado, pela disponibilidade, amabilidade e cooperação dispensadas em todos os momentos desta investigação.

Ao Gualter, pelo apoio incondicional e motivação.

Aos meus pais, pela ajuda, carinho e dedicação.

À amiga Anabela, presente em todos os momentos.

À minha Directora pela compreensão.

A todos o meu sincero obrigado.



## Resumo

### Rankings das Escolas e Qualidade das Aprendizagens. Que relação? Um estudo exploratório no ensino privado

Num contexto de procura crescente da qualidade nos sistemas educativos e nas aprendizagens dos alunos, de forma a qualificar cada vez mais as pessoas para o mundo do trabalho, têm vindo a proliferar discursos e reformas políticas e curriculares no sentido de gerar maior eficiência, eficácia e qualidade na educação. Emergem políticas educativas relacionadas com políticas de cariz neoliberal, que buscam a qualidade e transparência da educação, num *quase-mercado* educativo, que se baseia na escolha cada vez maior da escola que poderá oferecer um serviço de *qualidade*. Os *rankings* das escolas assumem-se como um fator explícito do *quase-mercado* educativo em Portugal e tendem a ser um instrumento de escolha de escola.

Partindo de uma inquietação do investigador, o presente estudo empírico teve como objectivos principais caracterizar e compreender perspectivas dos pais (numa lógica de *consumidores* do serviço educativo) e das direcções das escolas (numa lógica de *prestadores* do serviço educativo) sobre os *rankings* das escolas, sobre o que entendem por uma aprendizagem de qualidade e que relação existe entre *rankings* e qualidade das aprendizagens.

E para melhor compreender se os *rankings* das escolas refletem a qualidade das aprendizagens dos alunos, na perspectiva dos pais e das direcções das escolas, empreendemos um estudo de cariz essencialmente qualitativo, onde recorremos ao inquérito por questionário, para dar voz aos pais e ao inquérito por entrevista para reunir as opiniões das direcções das escolas.

Concluimos que, tanto na perspectiva dos pais como das direcções das escolas, os *rankings* das escolas acabam por influenciar cada vez mais a procura das escolas, a sua responsabilização na melhoria das aprendizagens dos alunos. Embora ambos entendam que o ato educativo é bastante complexo, para o qual confluem inúmeras variáveis, o indicador *ranking* por si só não indica a qualidade da aprendizagem dos alunos, não podendo ser estabelecida uma relação direta e causal entre *ranking* e qualidade da aprendizagem.

O conceito de qualidade tem um interesse político, assente em orientações supra e transnacionais; deve estar presente na gestão do currículo, mas acima de tudo tem uma dimensão de reconhecimento do valor da aprendizagem, assente no valor do conhecimento.



## Abstract

### School Rankings and Quality of students' Learning. What relation? An exploratory study in private schools

In a context of increasing demand on quality through all education systems and students' learning, in order to boost qualifications' workforce, have been proliferating discourses and political and curricular reforms in order to generate greater efficiency, effectiveness and quality in education. Emergent education policies associated to neoliberal policies, seek the quality and transparency of education, in a *quasi-educational* market, which is based on the assumption that all parents should choose a school that could offer or provide a quality service. In Portugal, school rankings are assumed as a *quasi-market* explicit factor and tend to be an instrument used for school choice.

Based on a researcher's concern, this empirical study main objectives were to characterize and understand parents perspectives and school boards perspectives about school rankings, as well as comprehend what they understand by the quality of students' learning and the relation between rankings and quality of students' learning.

And to better understand whether school rankings reflect the quality of students' learning, from the perspective of parents and school boards, we undertook an essentially qualitative study, using questionnaire survey, in order to show parents' opinions and interviews in order to gather the school boards' opinions.

We conclude that, from the perspective of parents and school boards, school rankings end up influencing on the lookout for some schools, as well as their responsibility in improving students' learning. Although both understand that the educational act is quite complex, for which flow numerous variables, school rankings used as an indicator alone does not indicate the quality of students' learning and can not be established a direct relation between school rankings and quality of students' learning .

The concept of quality has a political interest, based on transnational guidelines on education systems. It's present in the curriculum management, but, above all, the quality concept recognizes the value of learning, based on the value of knowledge.





## Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Lista de quadros, gráficos e figuras	xii
Introdução	1
Capítulo I – Problemática da investigação	7
1. Contextualização do problema	9
2. Questão de investigação e objetivos de estudo	16
3. Justificação do estudo	17
Capítulo II – Enquadramento Teórico	19
1. Em busca da qualidade na Educação	21
1.1. Globalização e Educação	21
1.2. Educação de Qualidade para Todos	24
1.3. A construção e regulação das políticas educativas	27
1.4. Europeização do currículo	28
1.5. Conceito de qualidade	30
1.6. A eficácia e a eficiência	34
1.7. A procura da qualidade em Portugal: a Reorganização Curricular do Ensino Básico	37
2. Abordagem Curricular	41
2.1. Conceptualização de currículo	41
2.2. A evolução do conceito de currículo no contexto educativo português	43
2.3. Teorias curriculares	44
2.3.1. Teoria Técnica	46

2.3.2. Teoria Prática	47
2.3.3. Teoria Crítica	48
2.3.4. Reconceptualização de currículo	49
2.4. Desenvolvimento Curricular	50
2.4.1. Níveis/contextos de decisão curricular	50
2.5. A Gestão do Currículo	52
2.6. Avaliação	55
2.6.1. Conceptualização e funções da avaliação	55
2.6.2. Modalidades de avaliação	57
2.6.3. Avaliação interna e externa	59
2.6.4. A avaliação como certificação da qualidade	60
<b>3. Promover a Qualidade: os <i>quase-mercados</i> educativos</b>	<b>63</b>
3.1. Estado e Educação: crise do Estado-Providência	63
3.2. O Neoliberalismo em Educação	64
3.3. Orientação das políticas educativas pelo mercado e pela escolha	66
3.4. Currículo e avaliação como instrumentos de regulação do mercado	68
<b>4. <i>Rankings</i> das Escolas em Portugal</b>	<b>71</b>
4.1. Surgimento dos <i>rankings</i> em Portugal	72
4.2. A construção dos <i>rankings</i>	74
4.3. Impactos previsíveis dos <i>rankings</i>	76
<b>Capítulo III – Enquadramento Metodológico</b>	<b>79</b>
1. Design de investigação	81
2. Natureza do estudo	83
3. Abrangência do projeto	86
3.1. Caracterização das escolas do estudo	88
3.2. Caracterização dos participantes no estudo	90

<b>4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados</b>	<b>91</b>
4.1. Inquérito por questionário	92
4.1.1. Procedimentos na construção e aplicação do inquérito por questionário	93
4.2. Inquérito por entrevista	95
4.2.1. Procedimentos na construção e aplicação do inquérito por entrevista	96
4.3. Processo de recolha de dados	98
<b>5. Técnicas de análise de dados</b>	<b>99</b>
5.1. Análise estatística	101
5.2. Análise de conteúdo	101
<b>6. Questões éticas de investigação</b>	<b>105</b>
<b>Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos resultados</b>	<b>107</b>
<b>A – Inquérito por questionário – a perspetiva dos pais</b>	<b>109</b>
1. Importância atribuída aos <i>rankings</i> das escolas	110
2. Concepções sobre a qualidade das aprendizagens	123
3. <i>Rankings</i> e Avaliação da Qualidade das Aprendizagens	132
<b>B – Inquérito por entrevista – a perspetiva das direções das escolas</b>	<b>139</b>
1. Perspetivas acerca dos <i>rankings</i> das escolas	139
2. A manutenção da qualidade	146
<b>Considerações finais</b>	<b>149</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>157</b>
<b>Anexos (CD-ROM)</b>	



## Lista de quadros

Quadro 1 – O processo de funcionamento das escolas eficazes e de qualidade (Morgado, 2004)

Quadro 2 – Design de investigação

Quadro 3 – Dados de caracterização da população participante no inquérito por questionário (Escola A e B)

Quadro 4 – Dados de caracterização dos participantes no inquérito por entrevista (Escola A e B)

Quadro 5 – Relação entre os objectivos da investigação e as questões do inquérito por questionário

Quadro 6 – Objectivos específicos do inquérito por entrevista

Quadro 7 – Quadro de análise do inquérito por questionário

Quadro 8 – Quadro de análise do inquérito por entrevista

Quadro 9 – Concordância/discordância e vantagens/desvantagens dos *rankings* de escola

Quadro 10 – Motivos de discordância/discordância e vantagens/desvantagens

Quadro 11 – Opinião sobre o modo de elaboração dos *rankings* das escolas

Quadro 12 – Opinião sobre a influência dos *rankings* na escolha de escola

Quadro 13 – Consulta dos *rankings* e ponderação na mudança de escola

Quadro 14 – Opinião sobre o impacto dos *rankings* na imagem das escolas

Quadro 15 – Opinião sobre o impacto dos *rankings* na responsabilização das escolas e dos professores

Quadro 16 – O que é uma aprendizagem de qualidade

Quadro 17 – Opinião sobre modalidades de avaliação, *rankings* e qualidade das aprendizagens

Quadro 18 – Opinião sobre a relação entre *rankings* e qualidade das aprendizagens dos alunos

## Lista de gráficos

Gráfico 1. Média do grau de importância atribuído pelos respondentes sobre o que mostra mais a qualidade das aprendizagens

Gráfico 2. Média do grau de importância atribuído pelos respondentes sobre o que mais influencia a qualidade das aprendizagens

Gráfico 3. Média do grau de importância atribuído pelos respondentes sobre as estratégias desenvolvidas pelas escolas para melhorar a aprendizagem dos alunos

## Lista de figuras

Figura 1 - Sistema básico da qualidade (Vicente, 2004)



## Introdução

Sabemos que cada vez mais os pais começam a preocupar-se mais com a escola que os filhos frequentarão: Será que o meu filho terá sucesso? Irá aprender bem? Terá bons resultados? Terá um corpo docente preocupado e atento às suas necessidades? Sentir-se-á integrado na nova escola? Estes são alguns exemplos de preocupações partilhadas pelos pais nas reuniões com os professores.

Com efeito, cada vez mais, por influência de várias esferas, verifica-se uma preocupação global crescente com a educação e a formação. A partir da década de oitenta do século XX, as instâncias supranacionais europeias têm mostrado preocupação com a educação e a formação “dando origem a entendimentos mútuos no sentido de edificação de alicerces que serão a base da construção de um edifício comum para os diversos Estados-membros da União Europeia” (Pacheco & Vieira, 2006:89). Com o propósito de “construir a Europa do conhecimento” (*idem*:90), criando pessoas capacitadas para responder às necessidades do mercado do trabalho (*teoria do capital humano*), tem havido várias reformas educativas num sentido de reorganização e harmonização de programas a nível transnacional, assentes numa “proposta de uma educação básica de qualidade” (*ibidem*).

Segundo Teodoro (2001:415), a entrada na Comunidade Europeia promoveu a afirmação de linguagens e categorias comuns que legitimam uma imagem de progresso e de modernização da escola. Sendo assim, a reforma educativa possibilitaria ao sistema de ensino “responder aos desafios da integração na Comunidade Europeia e da construção de mercado único, dando um contributo decisivo para a esfera económica através da rápida elevação da qualificação dos recursos humanos”.

Neste contexto, a palavra qualidade é um chavão muito presente e defendido nos documentos orientadores da OCDE, da UE e outras instituições transnacionais.

Nos documentos que definem as orientações educativas para toda a Europa, documentos esses cada vez mais uniformes, Nóvoa (citado por Pacheco & Vieira, 2006:91) encontra alguns pontos importantes, nomeadamente:

“a formação profissional, que recupera a teoria do capital humano e que visa preparar para as mudanças no mundo económico e no mercado de trabalho; o Ensino Superior, dominado pela ideia de um mercado único de trabalho para profissionais altamente qualificados; (...) a informação veiculada, que procura produzir uma linguagem comum, uma harmonização de conceitos, de instrumentos de medida, de métodos estatísticos e de grelhas de avaliação; o currículo europeu, com destaque para a dimensão europeia da educação, (...)” (sublinhado nosso)



Cada vez mais, as agendas políticas nacionais e transnacionais refletem orientações para a qualidade e eficácia das escolas no quadro da modernização como imperativo no campo educativo. De acordo com Lima (2002), esta modernização (assente numa nova perspectiva tayloriana) significa a crença na capacidade reguladora do mercado, as lógicas de concorrência e competitividade, as ideologias meritocráticas, o racionalismo económico, os resultados quantificáveis, o controlo da qualidade, ...

Neste contexto, as escolas estão a adaptar-se a uma nova era, verificando-se mudanças nas suas dinâmicas, na tentativa de promover essa tal qualidade e de se tornarem apelativas, para atrair novos “clientes”.

Em Portugal, entre 1996 e 2005, “o Governo assume um discurso onde destaca a educação como o núcleo da sua atividade governativa. Para dar conta do processo de reforma da educação no país emergem desafios que pretendem incentivar a autonomia da escola, através do reforço da democratização e da promoção da qualidade educativa” (Viana, 2007:10)

A qualidade das escolas é entendida, na perspectiva apresentada por Alonso (2004, *apud* Viana, 2007:13), como a oferta de um currículo capaz de promover, nos alunos, o desenvolvimento integrado e equilibrado das capacidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, através de experiências significativas e enriquecedoras da sua estrutura pessoal, possibilitando, de forma progressiva, a aquisição de conhecimento e a valorização de si próprios como pessoas e como intervenientes críticos na sociedade.

De acordo com Roldão (1999:26), a reflexão curricular atual pensa sobre o carácter funcional da educação escolar que “deverá privilegiar finalidades operacionais no sentido de uma preparação mais efetiva para a vida social e profissional e para a própria formação ao longo da vida”. O ‘*para que servem*’ as aprendizagens integram as tendências largamente dominantes no discurso político e educacional internacional atual.

Muito se tem falado na introdução de lógicas de mercado ou de *quase-mercado* na educação. Na tentativa de melhorar os resultados dos alunos tem-se assistido a um conjunto de medidas que revestem um carácter mercantilista ou de mercado.

Para assegurar a qualidade, a eficácia e a eficiência das escolas, a questão da avaliação das aprendizagens ganha obviamente importante destaque, nomeadamente a sua função reguladora e certificativa. De facto, devido à influência das políticas neoliberais na educação e na avaliação, tem-se acentuado a ideia da avaliação das aprendizagens dos alunos, exprimida pelas notas atribuídas

aos alunos, certifica perante a sociedade e o mercado de trabalho, as aprendizagens realizadas pelos alunos (Ferreira, 2007).

No que se prende com a avaliação das aprendizagens, a existência dos *rankings* coloca a ênfase na discussão entre resultados e processos, ou seja, entre o cumprimento do currículo nacional e a organização do currículo como projeto.

Com efeito, um dos aspetos que tem “revelado” esta aposta na eficácia das escolas, de forma explícita, tem sido a publicação dos *rankings* das escolas, com base no resultado de uma prova de aferição ou exame nacional. Face a este fenómeno, tem-se assistido a uma maior procura de determinadas escolas em detrimento de outras e até a mecanismos de seleção de alunos por parte das escolas, considerados potenciais “bons clientes”.

Ora os rankings escolares são fatores explícitos desta lógica de transparência do serviço público, de avaliação da escola em parâmetros de qualidade e eficácia, que acaba por fomentar a concorrência entre escolas.

A publicitação de *rankings* das escolas, baseados em resultados, que não têm em conta todo o processo dinâmico e complexo que é característico do ato educativo, está presente nos nossos dias e portanto importa para este estudo conhecer o que os pais entendem sobre os *rankings* das escolas e se estes são espelho da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Marchesi (2002:36), em *Avaliação das Escolas. Consensos e divergências*, organizada por Joaquim Azevedo, resume em dois breves parágrafos as questões centrais relacionadas com a publicação dos *rankings*:

“A publicação dos resultados obtidos pelas escolas é, nalguns casos, uma exigência de determinados setores da sociedade e, noutros casos, uma imposição das administrações educativas que pretendem melhorar o funcionamento das escolas através deste tipo de comparações. Porém, esta opção costuma produzir um forte mal-estar entre os professores e (...) corre o risco de oferecer uma imagem desajustada do trabalho das escolas (...). Em muitos casos, os dados apresentados referem-se aos resultados finais obtidos pelos alunos, mal tendo em consideração quer o nível inicial dos seus conhecimentos, quer o seu contexto sociocultural. (...). Outro dos riscos é que a informação proporcionada se refira, apenas, aos resultados dos alunos em áreas tradicionais do currículo, esquecendo outros fatores da educação como as suas estratégias de aprendizagem, a educação dos valores e das atitudes, e os processos que se produzem na escola e na sala de aula.” (sublinhado nosso)

Assim, como objeto de estudo pretendemos auscultar representações dos pais (numa perspetiva de consumidores de um serviço) e das direções das escolas (numa perspetiva de prestadores de um serviço) sobre os *rankings* e a qualidade das aprendizagens dos alunos, tentando perceber se os *rankings* refletem a tão defendida qualidade e se estas questões acabam por influenciar na escolha das escolas para os filhos. O que é que os pais consideram ser uma aprendizagem de qualidade? Que conceito de currículo está por trás? Que estratégias são privilegiadas para o sucesso

educativo dos alunos? De uma forma mais abrangente, que sentido ou significado atribuem os pais a toda esta dinâmica criada em torno dos *rankings* escolares? E ainda será que os *rankings* escolares são evidência de qualidade da educação?

Deste modo, a questão orientadora do estudo circunscreve-se à seguinte interrogação: *Será que os rankings das escolas refletem a qualidade das aprendizagens dos alunos, na perspetiva dos pais e das direções das escolas?*

Dada a complexidade da problemática, este é um estudo de cariz exploratório, contextualizado em duas escolas do ensino privado da cidade do Porto: uma escola bem classificada e outra mal classificada nos *rankings* do ensino básico de 2010.

Privilegia uma metodologia essencialmente qualitativa, pois pretende-se compreender as perspetivas dos pais e das direções das escolas, dando destaque às suas opiniões, aos seus registos orais e escritos.

Utiliza-se o inquérito por questionário para reunir as perspetivas dos pais, numa lógica de consumidores do serviço educativo. Embora seja mais frequente na metodologia quantitativa, permite-nos reunir um volume considerável de informação, nomeadamente através das perguntas de resposta aberta. Também é mais rápido e cómodo de aplicar, pois o inquirido pode responder quando e onde quiser. De maneira a aprofundar conhecimento sobre o tema, poderiam ter sido aplicados inquéritos por entrevistas, o que não foi possível por questões diversas.

Utiliza-se o inquérito por entrevista para reunir as perspetivas das direções das escolas, numa lógica de prestadores do serviço educativo. As entrevistas, instrumento de recolha de dados frequente na metodologia qualitativa, permite-nos “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bodgan e Biklen, 1994:134), fazendo emergir as representações das direções das escolas em relação ao tema em estudo.

Este estudo encontra-se organizado em cinco capítulos:

No capítulo I - Contextualização da problemática - expõem-se os estudos, relatórios, pareceres e investigações considerados importantes sobre a temática da qualidade (nomeadamente orientações da política educativa) e dos *rankings* das escolas.

No capítulo II – Quadro Teórico – efetua-se o enquadramento teórico do estudo, que fundamenta a temática do estudo. Os temas principais desenvolvidos partem da génese da preocupação com a qualidade na educação, como se promove e avalia essa qualidade, a emergência do quase-mercado educativo em busca dessa qualidade e os *rankings* das escolas como fator explícito do quase-mercado educativo em Portugal.

No capítulo III - Quadro Metodológico – são descritos os procedimentos metodológicos que orientaram a investigação, nomeadamente o design de investigação, a natureza do estudo, a abrangência do projeto, as técnicas de recolha e análise dos dados utilizadas e questões éticas da investigação.

No capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados – são apresentados e discutidos os resultados obtidos pela recolha e análise dos dados, de forma mais clara e direta possível.

Por fim, nas Considerações Finais apresenta-se uma síntese conclusiva dos resultados, à luz do quadro teórico formulado, bem como as limitações do estudo e pistas para investigações futuras.



**Capítulo I.**  
**Problemática da investigação**



## 1.Contextualização do problema

Neste capítulo, pretendemos contextualizar o problema em estudo, de maneira a justificar a sua relevância e finalidade, para de seguida identificar e formalizar a questão orientadora do estudo e suas intenções/objetivos (evidenciando o campo de ação relativo ao que se pretende abranger).

A leitura e reunião de vários estudos, pareceres, relatórios e orientações da política educativa sobre os *rankings* e qualidade, apresentados de seguida, ajudam-nos na tarefa da contextualização do problema.

Alimentado pelo discurso de necessidade de maior qualidade, eficácia e transparência no campo da educação, foram construídos e publicados *Rankings* de escolas do ensino Secundário em Portugal. A primeira publicação dos resultados dos exames nacionais do 12.º ano aconteceu em agosto de 2001, após uma queixa apresentada pelo jornal *Público* advogando o direito à informação consignado na lei (Matos *et al*, 2006; Santiago *et al*, 2004). Esta primeira lista foi elaborada pela comunicação social após fornecimento dos dados em bruto dos resultados por escola dos exames finais do secundário pelo Ministério da Educação.

Neste contexto, a publicação dos *rankings* das escolas pelos *média* surge da reivindicação em nome da necessidade de prestação de contas e transparência (Neto-Mendes *et al*, 2003) e vem acentuar uma verdadeira “escolha” de escola, no sentido em que normalmente as escolas que se situam em lugares cimeiros nos *rankings* têm maior afluência de alunos, ao invés de outras que ocupam os lugares de fim da lista.

Estudos exploratórios sobre os *rankings* escolares em Portugal começam a surgir então. Neto-Mendes *et al* (2003) no seu estudo exploratório indica a existência de uma ligação entre as habilitações académicas dos pais, a frequência de explicações e as classificações obtidas pelos alunos nos exames nacionais de 12.º ano, sendo que uma conclusão do estudo referido é mesmo a relação entre a frequência das “explicações” e o posicionamento das escolas no ranking nacional. Nas palavras de Neto-Mendes *et al* (*ibidem*:1) “...poderá ser um argumento importante para pôr em causa leituras simplistas que façam coincidir os bons resultados dos alunos em exames com os ‘bons’ professores e as ‘boas’ escolas, e vice versa.”

Num estudo de Matos *et al* (2006:2), intitulado “Reflexões sobre os Rankings da Escola Secundária”, indica-se a forma simplista como são elaborados os rankings:

“...verifica-se que os *rankings*, que tecnicamente são apenas ordenações das escolas pela média das classificações nos exames do 12º ano dos alunos que levam a exame, acabam por ser na prática considerados indicado-



res da qualidade ou da eficácia das escolas, com todas as consequências daí decorrentes, em que os *rankings* funcionam como auxiliares de decisão para alunos, pais, escolas e ministério”.

É importante referir que este estudo pretendeu aferir se os *rankings* seriam um indicador fiável da qualidade ou da eficácia das escolas. De facto, este estudo verificou inconsistências e diferenças no sucesso entre disciplinas. Identificou ainda a diferença da classificação interna e a do exame, a influência do número de alunos levados a exame por cada escola e a comparação dos subsistemas público e privado. Aponta ainda para uma excessiva variabilidade da posição das escolas ao longo dos anos, revelando um fraco valor preditivo dos rankings, não parecendo constituir um fator fiável da qualidade das escolas.

Um estudo comparado sobre a publicação das listas de ordenação ou *rankings* das escolas em Portugal e em Inglaterra, tendo como base os resultados dos exames dos alunos, levado a cabo na Universidade de Aveiro por Carla Resende, em 2006, deu conta que estas listas são publicadas com o propósito de auxiliar a escolha parental, de contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e de possibilitar a prestação de contas.

No seu estudo, a autora chega à conclusão que as listas de ordenação são construídas com recurso a métodos que apresentam falhas. Entende que a divulgação das listas promove a comparação pública dos estabelecimentos de ensino, valorizando determinadas categorias de alunos e de escolas. A autora também se apercebe que a sua divulgação beneficia as famílias detentoras de capital cultural e económico mais elevado.

No que concerne ao tema escolha de escola, um estudo feito por Elsa Carneiro (2006), na dissertação de mestrado, apresentada à Universidade do Minho, acerca dos motivos da escolha das escolas pelos pais, no âmbito do contraste ensino público/privado, identificou vários fatores que os pais levam em conta para escolher a próxima escola para os seus filhos, entre eles a proximidade da escola, o transporte próprio, relação preço/custo, atenção especial aos alunos, mais disciplina e vigilância, escola com boa fama, estar informado com o que acontece na escola, direção firme, professores dedicados, ser mais fácil passar de ano, entre outros. De realçar novamente que este estudo foi feito com o intuito de contrapor o ensino público ao ensino privado, mas de facto salientam-se aqui alguns fatores que vão de encontro ao discurso de qualidade e eficácia.

Parecem-nos também muito relevantes algumas conclusões da tese de doutoramento de Maria Fernanda Martins “Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a ação organizacional numa escola secundária em época de transição”, defendida na Universidade do Minho em 2009. De facto, a autora refere que no processo de escolha da escola, os pais procuram aquela que possibilite os melhores resultados aos seus filhos, parecendo que outras dimensões da educação escolar

ficam em segundo plano. No estudo empírico, Maria Fernanda Martins revela que os professores notam que os pais estão atentos, nomeadamente os que detêm maior capital cultural, económico e social, aos *rankings* e procuram escolher as escolas melhor colocadas, ainda que, por vezes, à custa de outras formas de participação na organização escola. Assim, esta autora reitera que o *ranking* institui, para algumas escolas, uma forma de atração de alunos; por outro lado, as escolas não certificadas por este selo dos *rankings*, procuram desenvolver estratégias alternativas de atração, embora também enredadas em lógicas de mercado, como é o caso das lógicas que se centram em estratégias promocionais da imagem da escola, de publicidade.

Maria Benedicta Melo (2007), na tese de doutoramento “Reflexos da Reflexividade Mediatizada: os professores do ensino secundário e os *rankings* escolares” aborda a questão da influência que os *mass media* têm para potenciar ou melhor para condicionar a reflexividade dos diferentes atores sociais, chegando à conclusão que os “fabricantes de opinião” (no caso deste estudo, o jornal *Público*), veiculam predominantemente uma reflexividade *simbólico-ideológica*. Segundo a autora “foi precisamente através do agendamento intensivo do tema da avaliação do e no ensino em geral e nos *rankings* de escolas em particular que o *Público* [durante os anos de 2001, 2002, 2003] construiu e impôs uma determinada imagem do «estado» do sistema educativo português: a de que este se encontra em «crise», ‘por não possuir qualidade’.” (Melo, 2007:366). Por outro lado, o estudo pretendeu compreender os efeitos da publicação dos *rankings* escolares nas práticas letivas e organizacionais dos professores que lecionam o 12.º ano de escolaridade. Concluiu que os professores perspetivam os *rankings* escolares de modo diferenciado. Há professores que discordam alegando que os critérios que estão na base da sua elaboração não refletem a qualidade do trabalho dos docentes; as listas não traduzem a complexidade do trabalho escolar e as dimensões que o envolvem; e a hierarquização e ordenação do mundo escolar traz consigo efeitos perversos, tais como o favorecimento de práticas de ensino “instrumentalizadas” e “mercantilizadas”. Porém, há professores que se manifestam a favor da publicitação dos *rankings*, encarando-os como um meio capaz de medir a qualidade do ensino ministrado nos diferentes estabelecimentos escolares, e entendendo que a sua divulgação pode permitir às escolas e aos professores “superarem-se”, melhorando a qualidade das suas práticas.

Por fim, na temática dos *rankings*, parece-nos igualmente importante a referência a duas entradas do suplemento integrante do jornal *Público*, sobre os *Rankings* do Ensino Básico e Secundário, publicado a 15 de outubro de 2010, nomeadamente o editorial de autoria de Nuno Pacheco, e uma entrevista com Joaquim Azevedo, membro do Conselho Nacional de Educação.

Com efeito, no editorial, Nuno Pacheco afirma que, após dez anos de publicações de *rankings* de escolas, estes têm sido constantemente acompanhados de polémicas que se levantam em torno do argumento 'não é possível comparar o que não é comparável', nomeadamente em relação a escolas públicas e privadas, pois estas últimas têm mais autonomia, propinas mensais caras e podem escolher professores e alunos. No dizer deste jornalista, tem havido, ao longo dos dez anos de publicações, um aumento do fosso entre instituições públicas e privadas, com manifesta perda para as primeiras. No editorial, Nuno Pacheco reúne alguns dos fatores de "sucesso" revelados por breves entrevistas a escolas bem classificadas, sendo eles a equipa docente competente e estável, formação integral, lecionar com rigor empenho as matérias curriculares, implementar um apoio pedagógico individualizado, estabelecer uma excelente relação escola-família, entre outros. Há o reconhecimento que os *rankings* têm obrigado as escolas a refletir sobre os seus resultados e a sua melhoria, mas que o Ministério não tem feito muito para auxiliar as escolas mal classificadas, o que acaba por ser agravado pela crise económica. No final, este jornalista aponta como uma possível solução aperfeiçoar os *rankings*, fazendo deles um instrumento mais útil ao conhecimento das escolas portuguesas, reservando a cada escola o respeito pelas suas muitas e reais diferenças.

A propósito disto, Joaquim Azevedo, no referido dossier integrante do Jornal *Público*, refere que os *rankings* podem ser um indicador da qualidade das escolas, mas têm de ser enriquecidos com outros indicadores e não apenas o indicador dos exames, criando aquilo a que chama de *indicador composto*. Explica que tal já aconteceu noutros países, como por exemplo a França, cujo indicador contém cinco variáveis e não apenas os resultados dos exames, exemplificando acrescentar também a taxa de eficácia ou de rentabilidade da escola (quantos alunos entraram no 10.º ano e quantos foram levados a exame, para ver quantos ficaram pelo caminho). Na perspetiva de Joaquim Azevedo, por força da pressão exercida pelos *média* com a publicação dos *rankings* de escolas em Portugal, verificam-se em muitas escolas públicas a prática de uma seleção, de carácter social e económico (verdadeiras *estratégias de limpeza*).

Ora, o aparecimento dos *rankings* das escolas, insere-se num quadro de orientações da política educativa para a qualidade e melhoria do serviço educativo. Existem alguns pareceres, relatórios e orientações da política educativa que não podem deixar de ser apontados neste capítulo, em especial um parecer do Conselho Nacional da Educação sobre os objetivos futuros concretos dos sistemas educativos, o Programa Pisa, bem como as orientações recentes da política educativa, que pode ser lida no site do Ministério da Educação.

No parecer n.º2/2002 do Conselho Nacional de Educação podemos identificar os aspetos essenciais do relatório do Conselho de Ministros da Educação da União Europeia sobre os objetivos futuros concretos dos sistemas educativos.

Em 2000, por altura da Cimeira de Lisboa, o Conselho Europeu de Lisboa firmou como objetivo estratégico tornar a Europa no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo, alicerçado no conhecimento, capaz de garantir um crescimento económico sustentável. Os Estados-Membros, e nomeadamente o Conselho Nacional de Educação foram convidados a refletir sobre os objetivos futuros concretos dos sistemas educativos, sobre as preocupações e prioridades comuns, respeitando a diversidade nacional. Das contribuições enviadas pelos Estados-Membros, emergem diversos objetivos concretos de base para um programa de trabalho comum, assentes na constatação que o ritmo cada vez mais rápido da evolução da sociedade e da economia e o impacto crescente da integração europeia impõe à Educação considerar três objetivos principais: o desenvolvimento do indivíduo; o desenvolvimento da sociedade; o desenvolvimento económico.

Para além disto, as principais preocupações dos Estados-Membros centram-se sobre cinco preocupações centrais: qualidade, acesso, conteúdo, abertura, eficácia. Neste parecer, no ponto 3, encontramos elencados os cinco objetivos que vão ao encontro destas preocupações comuns:

1. Aumentar o nível da educação e da formação na Europa, reforçando a qualidade da formação dos professores e formadores e consagrando um esforço especial à aptidão para ler, escrever e contar;
2. Facilitar e generalizar o acesso à educação e à formação em todas as fases da vida;
3. Atualizar a definição de competências básicas para a sociedade do conhecimento;
4. Abrir a educação e a formação à envolvente local, à Europa e ao resto do Mundo, nomeadamente através do ensino de línguas estrangeiras, da mobilidade de alunos e formandos, professores e formadores e investigadores, e do reforço das relações com o mundo das empresas;
5. Utilizar os recursos da melhor forma, instaurando a garantia da qualidade nos estabelecimentos de ensino e instituições de formação, adaptando os recursos às necessidades.

Assim, os sistemas educativos devem orientar-se para gerar as competências básicas necessárias a todos na sociedade da informação, tornar a educação e formação ao longo da vida atraente e gratificante e dirigir-se a toda a sociedade, na sua diversidade. Para tal, o Conselho Europeu de Lisboa propôs a aplicação de um método aberto de coordenação na educação que implica que sejam estabelecidos, sempre que necessário, indicadores quantitativos e qualitativos e *benchmarks*

de entre os melhores do mundo, adequados às necessidades dos Estados-Membros como método de comparação das melhores práticas e que se proceda periodicamente à monitorização, à avaliação e à análise, entre outros.

Neste contexto, não podemos ignorar o programa PISA (*Programme for International Student Assessment*), um estudo internacional promovido pela OCDE que permite informar os governos e os cidadãos sobre o desempenho dos sistemas educativos dos países participantes. Este estudo tem como objetivo “medir o conhecimento, as competências e as atitudes que refletem mudanças em curso nos currículos dos vários países, indo além da abordagem escolar para a utilização dos conhecimentos em tarefas do quotidiano.” (Serrão *et al*, 2010:4). É realizado nos países que compõem a OCDE (nos últimos anos, mais países têm entrado neste estudo também) em ciclos de três anos, com o objetivo de avaliar o desempenho de alunos de 15 anos, nomeadamente as suas competências em três domínios: literacia de leitura, literacia matemática e literacia científica.

Importa referir aqui os resultados do mais recente estudo PISA realizado em 2009. A nota emitida à comunicação social pelo Ministério de Educação ressalva que os resultados dos alunos portugueses em 2009 mostram a melhoria mais expressiva nos três domínios avaliados, sendo que pela primeira vez, os alunos portugueses atingem níveis que se situam na média da OCDE, em literacia de leitura, domínio principal no estudo de 2009. E mais; Portugal é o segundo país que mais progrediu em ciências e o quarto país que mais progrediu em leitura e em matemática. De acordo com dados do estudo, Portugal situa-se na 21.<sup>a</sup> posição, num grupo de 33 países da OCDE que participaram no estudo, em 2009. Em 2000, Portugal ocupava a 25.<sup>a</sup> posição, num grupo de 27 países da OCDE. Nos três estudos anteriores realizados em 2000, 2003 e 2006, os resultados dos alunos portugueses estavam significativamente abaixo da média da OCDE, situação que foi agora superada

Não podemos deixar de expor que o programa do XVIII Governo Constitucional desenha como prioridades atuais da política educativa portuguesa a aposta na educação e qualificação dos portugueses na coesão social, no crescimento económico e na modernização do país.

Pode ler-se no sítio da internet do Ministério da Educação que, no campo da política educativa, pretende-se assegurar a todos uma **educação de qualidade**, promovendo igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao conhecimento. Portanto, as Grandes Opções do Plano que orientam a ação governativa no campo educativo enunciam cinco grandes objetivos:

1. Concretizar a universalização da frequência da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário;

2. Alargar as oportunidades de qualificação para os jovens e para os adultos;
3. Promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e valorizar a escola pública;
4. Reforçar as condições de funcionamento, os recursos e a autonomia das escolas;
5. Valorizar o trabalho e a profissão docente.

No âmbito do objetivo 3, referente à promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos, são delineadas algumas linhas de ação, que enumeramos aqui resumidamente:

- O Programa Educação 2015, que visa elevar as competências básicas dos alunos portugueses e o nível de qualificação, assegurando a escolaridade obrigatória de 12 anos, reforçando o papel das escolas, convergindo assim para os padrões internacionais de qualidade educativa;
- A Estratégia para o Desenvolvimento de um Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário, incorrendo em três domínios de intervenção:
  - Definição de metas de aprendizagem em cada ciclo nas disciplinas e áreas nucleares do currículo;
  - Promoção de uma maior flexibilidade de gestão do currículo e a efetiva integração curricular de áreas “transversais”;
  - Elaboração de ajustamentos nos programas de ensino e planos de estudo.
- Desenvolvimento curricular na educação pré-escolar;
- Diversificação da oferta educativa e formativa;
- Desenvolvimento de programas e de projetos dirigidos à melhoria das competências-chave e ao combate ao insucesso e ao abandono;
- O programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, possibilitando maiores recursos a meios escolares mais difíceis;
- O programa Mais Sucesso Escolar, que visa o desenvolvimento de projetos em cada escola de melhoria dos resultados escolares, redução de retenções e elevação da qualidade;
- Continuidade do Plano de Ação para a Matemática e do Plano Nacional de Leitura;
- Aprofundamento da dimensão inclusiva da educação especial;
- Continuidade de programas destinados à generalização do acesso e utilização de computadores portáteis e Internet, alargamento de toda a comunidade educativa a recursos educativos digitais e generalização da formação e certificação na área das Tecnologias da Informação e Comunicação;
- Aprofundamento do acesso à educação artística;

- Reforço da educação para a cidadania;

Seguir orientações com o objetivo de promover a qualidade, pressupõe a avaliação de tais propostas e projetos.

Assim, no que concerne ao domínio da avaliação, Domingos Fernandes em 2009, faz uma caracterização global da investigação em avaliação das aprendizagens realizada em Portugal para a revista *Sísifo*. Este autor verificou que a maioria das investigações utilizou as conceções e/ou as ações e práticas do professor como unidades de análise e incidiu pouco sobre avaliação sumativa externa, ou seja não tem existido investigação sistemática no que toca aos exames e às provas aferidas. No entanto, Fernandes (2009:89-90) reuniu alguns resultados obtidos, dos quais destacamos os seguintes:

1. A avaliação é predominantemente vista como medida ou como forma de verificar se os objetivos foram ou não cumpridos e minoritariamente entendida como uma ferramenta para aprender ou para melhorar;
2. A avaliação ainda é um processo pouco transparente, sendo que muitas vezes critérios de correção, avaliação e classificação não são bem clarificados aos alunos;
3. As práticas de avaliação formativa ainda são pouco expressivas;
4. As conceções e práticas da avaliação dos professores estão ainda muito dependentes da cultura avaliativa das escolas e da sociedade;
5. O objeto de avaliação por excelência é o conhecimento das matérias curriculares, avaliado primordialmente através de testes ou trabalhos escritos.

## 2. Questão de investigação e objetivos do estudo

Para tentar dar resposta ao problema definido e com o intuito de nortear o processo de investigação, a questão geradora do estudo empírico circunscreve-se à seguinte interrogação: *Será que os rankings das escolas refletem a qualidade das aprendizagens dos alunos, na perspetiva dos pais e das direções das escolas?*

Desta forma, no seguimento da questão geradora emergem os seguintes objetivos gerais de investigação:

- Caracterizar as perspetivas dos pais e das direções das escolas sobre os *rankings* das escolas.

- Compreender concepções dos pais e das direções das escolas sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos.
- Relacionar as perspectivas que pais e direções das escolas estabelecem entre os *rankings* das escolas e a qualidade das aprendizagens dos alunos.

### 3. Justificação do estudo

Trabalhando numa instituição privada com paralelismo pedagógico (instituição com pré-escolar e 1.º ciclo), na cidade do Porto, cedo notamos a preocupação dos pais na escolha da próxima escola. Parece-nos haver neste tipo de instituições um senso de investimento dos pais no que será “melhor” para a educação (ou que estes consideram mais adequado). Assim desde logo, estes pais aqui retratados começam a evidenciar um conjunto de ações no sentido de saber qual será a melhor escola para os filhos prosseguirem estudos (uma vez que a instituição em que trabalho termina no 1.º ciclo) e garantir vaga na futura escola selecionada. E mais; rapidamente estes pais procuram inscrever os seus filhos nas escolas privadas que normalmente ocupam boas posições nos *rankings* das escolas, por acharem que nestas terão uma maior garantia de qualidade.

Deste modo, o presente trabalho dedica-se a um tema controverso da política educativa – a mercantilização da educação em prol da qualidade da educação - emergindo da leitura de vários estudos, nomeadamente um estudo de Matos *et al*/ (2006) que refere, nas suas notas conclusivas, que os *rankings* podem não ser um indicador fiável da qualidade das escolas.

Porém, este estudo ocorre, em particular, e sobretudo, de uma inquietação vivenciada pelo investigador – observação de práticas de seleção e indicadores de escolha de escola por parte dos pais; os pais procuram escolas que lhes garantam a qualidade da aprendizagem.

Com efeito, o interesse pelo tema dos *rankings* e qualidade das aprendizagens surge de uma inquietação do investigador suscitada no decurso da atividade profissional. Neste sentido, investigar sobre as concepções acerca dos *rankings* e qualidade das aprendizagens dos alunos, no sentido de encontrar uma relação possível entre eles, na perspectiva dos consumidores e dos prestadores de serviço é importante no âmbito da profissionalidade docente do investigador.

Atualmente, no contexto da educação e formação, tanto se fala em qualidade e *rankings*, pelo que se tornou necessário aprofundar o tema em estudo, partindo das concepções dos pais, para ajudar até a criar uma aproximação e um diálogo mais esclarecido, e portanto conseguir informar



melhor os pais sobre estas questões. É muito pertinente, inserido na profissionalidade docente, entender como podemos crescer como profissionais e auxiliar os pais nas suas tomadas de decisão.

É na reflexão e construção de saber em contexto, a partir da prática profissional (Roldão, 1999) que este estudo exploratório ganha importância para o investigador. Como defende Roldão (1999: 106) “a prática reflexiva implica contrapor a cada uma destas afirmações e vivências que todos conhecemos como professores o questionamento e a pesquisa que permitem gerar saber: Porquê? Como sei? (...)”. O exercício desta reflexividade é um aspeto que define a profissionalidade docente.

É neste sentido que desenvolvemos este estudo exploratório, enquadrado na preocupação do investigador, contextualizado a partir da sua prática, para compreender melhor o tema, para poder ser capaz de informar melhor os pais que nos expõem as mesmas inquietações. Sustendo-nos nas palavras de Roldão (*ibidem*:106), “formular essa reflexão de forma logicamente articulada e informada por saberes científicos que se mobilizam e se vão procurar (...) de modo a que essa reflexão possa ser estruturada e clarificada e analisada” promove a construção efetiva de saber.

## Capítulo II

### Enquadramento Teórico



## 1. Em busca da Qualidade em Educação

“Um dos maiores desafios da história da educação é organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, isto é, que não ofereça aos pobres uma escolaridade pobre, mas que efetivamente consiga que os alunos (...) aprendam.”

(Gomes, 2005:282)

### 1.1. Globalização e Educação

A partir do final da segunda guerra mundial foi constituído um sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, tais como a ONU (Organização das Nações Unidas), UNESCO, OCDE, Banco Mundial, FMI (Fundo Monetário Internacional), entre outros, com o propósito de desenhar um projeto de *desenvolvimento* dos países europeus, projeto esse sustentado em dois pilares fundamentais: o da inovação tecnológica e o da educação. Sendo assim, houve um esforço dentro destas organizações para traçar linhas gerais, em cada Estado-Nação, capazes de guiar a reforma no campo da educação, de maneira a promover esse mesmo *desenvolvimento* (Stoer, Cortezão, & Correia, 2001:121).

Teodoro (2001), afirma que a criação destas mesmas organizações internacionais de natureza intergovernamental, nomeadamente a UNESCO (na área da educação, ciência e cultura) ou o FMI e Banco Mundial (na área do financiamento para o *desenvolvimento*), deram um grande contributo à internacionalização das problemáticas em torno da educação.

Com a crença de que a ciência era a força motriz do progresso e que uma educação sólida era fundamental para o crescimento económico, foi criado o atual comité de Educação da OCDE, em 1970, facto este que acompanhou o nascimento e a difusão da *teoria do capital humano*, enunciada por Schultz (1960). Como afirma Teodoro (2001), esta *teoria do capital humano* esteve sempre associada aos trabalhos da OCDE, servindo para legitimar cientificamente a aposta na educação e marcando assim a expansão dos sistemas educativos nas décadas de sessenta e setenta.

Então, a partir de 1958-59, a OCDE deu início à realização de exames anuais com vista à avaliação da situação geral do ensino científico e técnico em cada um dos países membros. Uma equipa de peritos independentes ia a cada país e tinha como função elaborar relatórios sobre a situação económica e educativa. Esses relatórios detalhados revelaram cedo que Portugal se encontrava muito distante dos outros países parceiros, pelo que Portugal começou a participar ativamente nos projetos da OCDE no campo da educação. O *Projeto Regional Mediterrâneo*, impulsionado em

1959-60, foi o primeiro projeto que pretendia estabelecer os objetivos de ensino de maneira a responder às necessidades de mão de obra do país, evidenciando-se aqui as preocupações pelo *capital humano*. Sacuntala de Miranda (1981) (referido por Teodoro, 2001:136) designa de *ocdeísmo* a difusão desta ideologia educativa, representando uma fonte de mandato e de legitimação que “progressivamente foram ganhando influência nos departamentos económicos e nos gabinetes de planeamento educativo e de formação de mão de obra” (idem, ibidem). Nesta fase, as principais intenções das políticas educativas centraram-se na expansão da escolaridade obrigatória pós-primária, no planeamento educativo, na modernização da administração, na criação de novas universidades e reforma do ensino superior.

Para além da OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial foram organizações que produziram trabalhos significativos de *assistência* técnica no campo da educação e desde então vários relatórios e projetos para a política educativa foram elaborados.

De acordo com Teodoro (2001), a ideologia educacional dominante da UNESCO (1074-75) era aquilo que Stephen Stoer e Helena Araújo (1991) designam por *educação-democracia-cidadania*. De facto, e após ter realizado vários relatórios, a UNESCO constatou que ainda não existia no campo educativo português um *projeto global, interligado e coerente*. Portanto, propôs como intenções de política educativa, com base na ideia de *uma educação permanente*, a gestão democrática das escolas, a democratização do sucesso educativo, a superação da divisão social do trabalho no acesso e na organização do sistema de ensino.

O Banco Mundial, de 1976 a 1978, num quadro pós revolucionário em Portugal, veio possibilitar a passagem da *política ao planeamento*. Sendo o Banco Mundial uma instituição importante no sistema financeiro internacional, serviu também para legitimar várias opções educativas, na medida em que financiou vários projetos que eram encarados como prioritários nessa altura. O Banco Mundial, após realizar uma avaliação sumária à situação educativa portuguesa, apontou como principais medidas educativas a implementação do ensino superior curto e técnico, numa formação prática e especializada e a contingentação do acesso ao ensino superior (*numerus clausus*).

De 1979 a 1986, a OCDE voltou a ter um papel dominante na educação portuguesa, quando o Ministro Luís Cunha, do V Governo Constitucional, pediu para Portugal participar no programa do *exame* às políticas educativas nacionais, com vista a depois elaborar uma lei de bases. Assim, neste período a OCDE considerou a formação profissional e técnica uma prioridade, pois havia sido bastante negligenciada.

Foi a 1 de janeiro de 1986, com a integração de Portugal na Comunidade Europeia que se “acentuou a participação em projetos, redes e formas de interação transnacional que favorecem a afirmação de linguagens e categorias de pensamentos comuns que vão estar no centro do discurso sobre a *reforma educativa*” (*ibidem*:146), no sentido de legitimar uma imagem de progresso, de modernização, de qualificação rápida dos recursos humanos.

O projeto de desenvolvimento nacional passa agora a ser global, pois integrado numa economia global. Já não diz respeito ao mercado nacional, mas depende cada vez mais do mercado mundial sob a condução de um *gerencialismo global* («global managerialism») que diz respeito à realocação do poder de gestão económica dos Estados-nação para as instituições globais. (*ibidem*).

Então este projeto de desenvolvimento global, ou *globalização* (na expressão consagrada) tem como pilares principais a estratégia da liberalização e o axioma das vantagens competitivas.

A globalização constitui-se “um conjunto de dispositivos económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (Dale, 2001:146). O conceito de globalização procura representar a crescente interdependência mundial a nível económico, político e cultural. Caracteriza, assim, a crescente transnacionalização dos sistemas de produção, a crescente constituição de organizações supranacionais, de âmbito regional ou global, governamentais e não governamentais, o desenvolvimento dos meios de comunicação e informação e as deslocações maciças de pessoas, enquanto turistas, emigrantes ou refugiados” (Seixas, 2001:211)

Neste sentido, Roger Dale (2001), fala de uma *agenda globalmente estruturada* para a educação admitindo que os Estados-Nação se veem confrontados com um conjunto de questões relativas à educação (princípios e processos da distribuição da educação formal, na definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar e em como estas coisas se relacionam entre si) que são influenciados pela globalização e pela situação desses mesmos Estados no contexto internacional. Este autor refere que os Estados-Nação reorganizaram as suas prioridades, de modo a se tornarem mais competitivos para atrair os investimentos das corporações transnacionais. Com efeito, devido à competição económica a nível internacional e à necessidade de investimento em novas tecnologias, os sistemas educativos sofrem pressões com vista à sua reestruturação no sentido da criação do trabalhador com as competências necessárias para sustentar a competitividade internacional. Deste modo, a educação está associada ao aumento da competitividade económica do país num mercado mundial. No entanto, o facto da globalização influenciar a direção das

políticas educativas de cada Estado-Nação, não implica o enfraquecimento ou a dissipação do poder dos Estados, mas antes o reforço da sua capacidade de resposta aos problemas educativos.

Esta *agenda globalmente estruturada* constrói-se a partir de grandes projetos estatísticos internacionais, nomeadamente o projeto INES (Indicators of Educational Systems), desenvolvido pela OCDE, que visava a construção e recolha dos indicadores nacionais de ensino. Com efeito, a partir da década de noventa, o ponto principal da agenda da OCDE era a *qualidade do ensino*, pelo que este projeto em concreto veio trazer prioridades futuras num quadro de uma verdadeira *agenda global*.

Em suma, estas organizações internacionais referidas anteriormente funcionaram (e ainda funcionam) como um elemento de legitimação e desempenham “um decisivo papel na normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam” (Teodoro, 2003:33). Ou seja, a formulação das políticas educativas dependia da legitimação e da *assistência técnica* destas organizações internacionais.

## 1.2. Educação de Qualidade para Todos

A questão da qualidade na educação está atualmente no cerne do debate político de vários países. Este assunto assumiu principal relevância quando, em 1984, os ministros da Educação dos países da OCDE recomendaram que o Comité da Educação se centrasse na análise “qualidade do ensino de base”, examinando tendências e iniciativas na busca da qualidade. Este interesse nasceu de trabalhos, estudos e relatórios anteriores. Como “ensino de base” tomavam-se “a instrução de que todos os jovens têm necessidade para assegurarem um bom começo de vida” (OCDE, 1992:12).

Com efeito, decorreram vários trabalhos apresentados em conferências internacionais sobre grandes temas, que recaíam essencialmente sobre os programas de estudos, os docentes e a avaliação. Era importante perceber o que fazem as escolas e quais os meios mais indicados para melhorarem a sua qualidade, isto porque “o ensino não pode ser assemelhado a uma linha de montagem, graças à qual se possam aumentar mecanicamente os meios de produção a fim de multiplicar a produtividade” (*ibidem*:11).

Venâncio e Otero (2003) advogam que o debate sobre qualidade em educação é confuso e complexo. Complexo porque “se refere a vários níveis de análise, varia com o ponto de observação e com o tipo de instrumentos utilizados” (*ibidem*:63). Na perspetiva destes autores estes movimentos de reforma, têm como objetivo “aperfeiçoar os sistemas educativos de forma a garantir melhores prestações de serviço educativo e melhores desempenhos” (*ibidem*:7).

Segundo estes autores, esta busca pela qualidade decorreu por fases distintas, com estratégias e prioridades diferentes.

Numa primeira fase, na década de sessenta do século XX, num contexto de reconstrução económica pós Segunda Guerra Mundial, a prioridade era a igualdade no acesso à educação, a expansão dos sistemas educativos, a alfabetização e instrução para todos e a qualificação da mão de obra, motivado por duas pressões: “expansão (crescimento quantitativo) e o alargamento do acesso aos estudos a novos estratos da população (igualdade de oportunidades)” (OCDE, 1989:22).

Numa segunda fase, nas décadas de setenta e oitenta do século XX, pretendeu-se continuar a responder às necessidades do desenvolvimento económico, mas também às características da população escolar, muito heterogénea, com origens e necessidades diferentes. Valorizou-se então mais os atores educativos (professores, alunos, ...), privilegiando-se a formação dos professores e os currículos académicos e não-académicos.

No entanto, esta heterogeneidade promoveu também desigualdades no sucesso dos alunos, pelo que uma terceira fase, nos anos noventa do século XX, tem como princípios orientadores a equidade na distribuição dos recursos e no acesso às oportunidades, a diversificação de soluções para responder às necessidades reais e a autonomia dos indivíduos e das instituições.

Com efeito, a massificação do ensino (a expansão – *crescimento quantitativo* – e o alargamento do acesso aos estudos a novos estratos da população – *igualdade de oportunidades*) levantou inevitavelmente problemas qualitativos. Trazer todas as crianças para a escola é trazer todos os fatores de ordem económica, social, familiar, científica que as condicionam para dentro da escola. Ensinar um grupo heterogéneo levanta muitos mais desafios do que ensinar um grupo homogéneo e selecionado de crianças. Noutra perspetiva, a igualdade de oportunidades e acesso, o direito à diferença, os avanços da ciência e da tecnologia também colocam desafios à qualidade da educação.

No sentido de procurar a qualidade, várias reformas, disposições legislativas e regulamentares foram iniciadas, mas isso, por si só não modifica a prática ao nível da escola. De facto, “uma



reforma das estruturas e da organização do ensino não acarretava forçosamente uma mudança nos programas e nos métodos” (OCDE, 1992:23).

No entanto, os imperativos económicos continuam a ser fatores decisivos para a procura da qualidade no ensino. O progresso técnico cada vez mais acelerado exige mão de obra capaz de se adaptar facilmente às novas exigências; exige que a população possua “conhecimentos teóricos e práticos necessários para facilmente poderem mudar de emprego e uma experiência suficientemente larga para que possam executar tarefas muito diversas num trabalho organizado por equipas” (*ibidem*:29). Por outro lado, a competitividade é também um fator imperativo na busca da qualidade. Muitos países tentam apostar em melhorar o sistema escolar não só para ter mão de obra qualificada, mas para que a sua nação não perca a sua posição de vanguarda da concorrência internacional.

Mas, na perspectiva de Lima (2002:25), tendo em conta que os cortes nas despesas públicas estão para ficar, “o aumento da qualidade na educação terá de ser conseguido não à custa de maiores investimentos, mas precisamente através de políticas de racionalização e reestruturação que garantam uma maior eficácia e uma maior *eficiência interna*”.

Nas palavras de Gomes (2005) um dos maiores desafios que a educação encontra hoje é o de organizar uma escola de qualidade e democrática, isto é, para todos. Muito se pode fazer ao nível dos sistemas educacionais e das escolas. Partindo da literatura internacional sobre o tema, o autor considera, em primeiro lugar, as origens sociais dos alunos, pois estes são fatores que podem influenciar a qualidade. Mas devemos olhar também para a escola; existem características macro-educacionais que condicionam também a qualidade e o grau de democratização das escolas. São elas as características de gestão (grau de centralização ou descentralização sobre os atores), o modo como está organizada a avaliação do sistema (destacando-se como os resultados são divulgados), o financiamento público ou privado e a criação de mecanismos de mercado no setor público, as trajetórias curriculares (se os alunos são direcionados para ramos mais ou menos prestigiosos), a organização da escolaridade em ciclos.

O autor referido usa ainda a metáfora das camadas da cebola, afirmando que o sistema educacional está dividido em camadas e nem sempre orientações e normas nem sempre passam de uma para outra camada com facilidade (os diferentes órgãos de gestão nacionais, regionais, locais, as diferentes escolas, as diferentes turmas, alunos, professores, ...). “Depois de abrir as camadas mais amplas do sistema educacional, é preciso estudar a casca da escola e, dentro dela, a camada da turma, do professor e do aluno, em diferentes âmbitos, relacionando-se entre si” (*ibidem*:284).

Com efeito, Normand (2008) afirma que vários trabalhos de investigação e de inspeção mostraram que as causas do insucesso escolar não deviam ser procuradas no meio social dos alunos, mas sim nas condições de funcionamento das escolas.

### 1.3. A construção e regulação das políticas educativas

No seguimento da globalização e da tendência que revela para a busca da qualidade nos sistemas educativos, as organizações internacionais referidas anteriormente funcionam como um elemento de legitimação e desempenham “um decisivo papel na normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam”, pelo recurso ao mandato externo (Teodoro, 2003:33).

De acordo com Barroso (2006), tem havido uma regulação das políticas públicas em Portugal nesse sentido. O autor identifica três níveis de regulação: regulação transnacional, regulação nacional e microrregulação local.

Para este autor, a regulação transnacional diz respeito ao “conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais como «obrigação» ou «legitimação» para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo.” (*ibidem*:44). Pacheco e Vieira (2006), afirmam que esta regulação se faz sentir através de organizações internacionais para-universais (ONU, OIT, BIRD, AFI, AID, FMI)<sup>1</sup> que impõem a necessidade de reformas e adoção de *palavras-cliché*.

Para estes autores para além da *regulação transnacional*, existe também um segundo nível de regulação, de natureza *supranacional*, preconizada pela existência de organizações intergovernamentais regionais (como a OCDE, OTAN, EFTA)<sup>2</sup> que preveem a criação de uma política conjunta entre os diversos Estados-membros da União Europeia. Nas palavras de Pacheco e Vieira (2006:99) “a sociedade do conhecimento é um designio supranacional, com repercussões diretas nos proces-

---

<sup>1</sup> ONU (Organização das Nações Unidas); OIT (Organização Internacional do Trabalho); BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento); SFI (Sociedade Financeira Internacional; AID (Associação Internacional de Desenvolvimento); FMI (Fundo Monetário Internacional).

<sup>2</sup> OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico); OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte); EFTA (Associação Europeia do Comércio Livre).

sos e nas práticas de decisão curricular” e é neste contexto que se diz que a agenda educativa nacional é fortemente influenciada pela agenda supranacional.

Assim, no caso de Portugal, a existência de estruturas supranacionais como a União Europeia que coordenam e controlam, através de sistemas de financiamento, a execução de determinadas políticas públicas, exerce a tal *regulação transnacional* de que o autor fala. Mas para além disto Barroso (2006:45) ainda acrescenta:

“...outras formas mais subtis e informais exercem igualmente um efeito regulador e transnacional. É o que acontece com os inúmeros programas de cooperação, apoio, investigação e desenvolvimento com origem em diferentes organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc) que reúnem especialistas, técnicos, ou funcionários de diferentes países. Estes programas sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, técnicas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme) ...”

No que se refere à regulação nacional, Barroso (2006:50) entende que esta é o “modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando normas, injunções e constrangimentos o contexto de ação dos diferentes atores sociais e seus resultados.” Por outras palavras, esta regulação nacional refere-se a formas institucionalizadas de intervenção do Estado na coordenação do sistema educativo. Pacheco e Vieira (2006:99) acrescentam que no que toca a políticas educativas e curriculares, existe um centralismo estatal “visível na aditiva montanha de normativos que traduzem de forma clara o fenómeno burocrático”.

Barroso (2006) entende, como última instância de regulação, a *microrregulação local*, que se traduz num “complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, (...) processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades...”. Por outras palavras, digamos que se refere aos aspetos da regulação nacional (re)ajustados localmente. Neste âmbito, Pacheco e Vieira (2006:100) definem este último nível de regulação como regulação local, explicando que este se impõe “pelas regras informais e pelas redes de inovação subversivas, não se decreta nem se uniformiza. Existe pela aglutinação de identidades e pela adoção de práticas de inovação quotidiana”.

#### 1.4.Europeização do currículo

Porque o processo de regulação se processa a diferentes níveis, e porque a União Europeia apresenta a existência de um processo que deve ser analisado à luz da globalização, torna-se

necessário abordar a questão da europeização do currículo, ou seja, dos processos e práticas que regulam o currículo no espaço supranacional. Segundo Pacheco (2007: 29-30), a globalização, “ao funcionar como mecanismo de uniformização, [...] tece laços entre conhecimento e economia e entre educação e formação pela reafirmação da teoria do capital humano, isto é, a defesa do princípio de que há benefício humano se a mão de obra for bem instruída e treinada nos sistemas educacionais, e pela insistência na economia de conhecimento e na aprendizagem ao longo da vida”.

Desta maneira, quando nos reportamos qualquer discussão escolar e curricular, no quadro da globalização, a questão do conhecimento, quer como instrumento de homogeneização e diversificação cultural, quer como recurso de formação dos sujeitos ganha destaque. Segundo Pacheco e Pereira (*ibidem*:383), a globalização, enquanto estratégia de “homogeneização cultural (...)”, traz uma linguagem de “uniformização” para a escola que contribui para a visão do currículo como um plano, como um dispositivo normativo definido pela administração, que embora possa ser gerido pelos professores é, no essencial, controlado pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada, emergindo para tal certos conceitos, tais como “qualidade”, “prestação de contas”, “aprendizagem ao longo da vida”, “economia do conhecimento”, “competência”, “eficiência” (Teodoro, 2003).

Quando se fala em europeização do currículo, faz-se referência à “existência, em todos os Estados-Membros do espaço europeu, de critérios de uniformização da organização curricular a diversos níveis de regulação das políticas educativas e curriculares” (Pacheco & Vieira, 2006:87). Esta europeização do currículo baseia-se na ideia da Europa do conhecimento, cuja construção começou a partir do documento *objetivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*, apresentado anteriormente, que visa a existência de referenciais educativos comuns “que serão a base da construção de um edifício comum para os diversos membros da União Europeia”, ou seja, o ideal de construir a Europa do conhecimento (*ibidem*:89).

Neste sentido, reconhece-se que a cooperação económica torna-se efetiva através da educação e formação, “principalmente na proposta de uma educação básica de qualidade, reafirmando-se a necessidade de manter, quer as funções tradicionais de educação, como a socialização e a promoção de valores, quer o desenvolvimento de competências-chave” (*ibidem*: 90).

Deste modo, verifica-se a difusão de normativos que norteiam as orientações da política educativa e a reorganização e harmonização de programas. A europeização do currículo revela-se, em primeiro, pela harmonização dos parâmetros que definem a organização curricular, e depois nos aspetos relacionados com os conteúdos programáticos, a serem tomadas medidas no sentido de uniformização dos conteúdos em áreas-chave do conhecimento e nas designadas áreas de Forma-

ção Pessoal e Social, nomeadamente os temas de cidadania europeia e multiculturalismo. Assim, para Pacheco e Vieira (*ibidem*:116), “as áreas temáticas do currículo europeu incidem sobre diversas competências, das quais se destacam as competências linguísticas e as competências em tecnologias de informação e comunicação”.

Para além do destaque do currículo europeu, com destaque para a dimensão europeia da educação, a promoção das línguas, a educação para o consumo e matérias relacionadas com o ambiente e a saúde, Nóvoa (*apud* Pacheco e Vieira, 2006:91) afirma que esta uniformização da Europa educativa aposta também na uniformização de instrumentos de medida, de métodos estatísticos e de grelhas de avaliação.

### 1.5. Conceito de qualidade

Uma vez feita a contextualização da emergência do discurso da qualidade nos sistemas educativos, torna-se fundamental entender o que o conceito traduz.

O conceito de qualidade é um conceito bastante complexo. Se procurarmos o conceito no dicionário, qualidade provem do latim *qualitate* e é utilizado em situações deveras distintas. O termo pode ser utilizado como valor, importância, caráter, dom, atributo, propriedade, aptidão, categoria, calibre, ... Na maior parte das vezes, o termo é empregue para significar “excelência” de um produto ou serviço.

O conceito de qualidade pode ser mais descritivo, quando evocamos simplesmente características ou atributos. No entanto, pode também ter um sentido mais normativo. Quando *qualidade* significa grau de excelência, implica um valor (que decorre de um parecer) e uma posição relativa (numa escala implícita que vai do bom ao mau) (OCDE, 1992:41).

“Qualidade” pode ser também entendido como o antónimo de “quantidade”. Pedro Demo (1994) defende que *quantidade* aponta para um horizonte da extensão, para o *ter*, enquanto que *qualidade* aponta para a dimensão de *intensidade*, para o *ser*. No entanto, este autor refere que estes termos, embora dicotómicos, acabam por estar muito relacionados, pois a quantidade é base e condição para a qualidade. Por exemplo, algumas *condições quantitativas* do processo educativo são necessárias para promover a qualidade na educação, como os recursos, equipamentos, o número de anos de estudo, as bibliotecas e apoios didáticos, o orçamento, entre outros (*ibidem*:74).

Por exemplo, também Venâncio e Otero (2002) identificam aspetos quantitativos e qualitativos de um sistema de ensino. Como aspetos quantitativos consideram o número de alunos e docentes, o número de escolas, o tamanho do orçamento, enquanto os aspetos qualitativos se prendem com a adequação dos programas, o processo de avaliação, o grau de participação, a capacidade de inovação, a interação com a comunidade envolvente e a partilha de recursos, o clima e o nível de satisfação dos diversos intervenientes no processo.

Noutra perspetiva, Lima (2002:29) considera que embora estes conceitos estejam tão imbricados, não fazendo sentido a oposição quantidade/qualidade, a promoção da qualidade (à maneira tayloriana) “redundam frequentemente em ações para uns poucos, desprezando a qualidade para todos (...) e deste modo a promoção da quantidade da(s) qualidade(s). Citando Vale (1985), Lima (2002) advoga que a “política da qualidade [...] quase sempre determina o seu oposto: uma quantidade desqualificada” (*ibidem*).

Em suma, a OCDE, em *As Escolas e a Qualidade* (1992:42), refere que o termo “qualidade” é polissémico, identificando quatro utilizações principais diferentes:

- Atributos (sentido restrito) ou essência (sentido lato) – descritiva;
- Grau de excelência ou valor relativo – normativa;
- Bom ou excelente – normativa;
- Característica ou juízos não cifrados – descritiva ou normativa (comporta elementos das categorias supramencionadas).

Dado a diversidade de empregos que a palavra “qualidade” pode ter, é fácil entender a dificuldade num consenso sobre o tema, uma vez que as pessoas podem ter visões diferentes daquilo que supõem bom ou mau no ensino.

No mundo empresarial, quando nos reportamos à qualidade de um produto ou de um serviço, há sempre duas óticas: a do cliente e a do produtor. Quando falamos no cliente, qualidade está associada à utilidade ou valor reconhecido ao produto ou serviço; quando falamos no produtor, qualidade associa-se à conceção e produção de um produto ou serviço que vá de encontro às necessidades do cliente.

Vicente (2004:41) afirma que ao nível organizacional “a qualidade pode ser vista como um fator de diferenciação nos produtos e serviços”. E de maneira a responder às rápidas mudanças do mundo atual, a *qualidade* tem de ser requisito básico para ser vista como garantia de satisfação do cliente. Este autor define qualidade como “o atendimento dos interesses, desejos e necessidades dos clientes” (*ibidem*:43).

Duran, citado por Vicente (*ibidem*:42), define qualidade como:

“cumprir especificações para se converter em adequação para o uso, satisfazendo as necessidades do cliente, ou dito de outro modo, mais técnico, é um grau previsível de uniformidade e fiabilidade a baixo custo, adequado às necessidades do mercado, ou então, um sistema eficaz para integrar os esforços de melhoria da qualidade nos distintos grupos de uma organização, para proporcionar produtos e serviços a níveis que permitam a satisfação do cliente.” (sublinhado nosso)

Para Vicente (*ibidem*:41), a qualidade é um *fator estratégico de competitividade e sobrevivência*, bem como um elemento *mobilizador do potencial humano*. A qualidade pode ser representada, na perspectiva deste autor, da seguinte forma: “pessoas que usam processos para produzirem resultados, aprendendo e retroagindo no sistema através de processos de avaliação permanente, no sentido de satisfazer o cliente”.

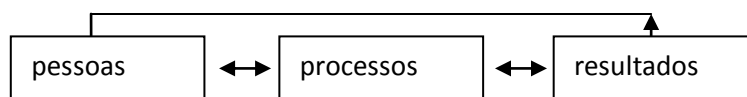


Fig.1 – sistema básico da qualidade (Vicente, 2004:41)

Cruz e Carvalho (1998:8) referem que no *Guia para a Modernização Administrativa do Ministério da Educação Português* pode ler-se o termo qualidade como “conformidade em relação a especificações e parâmetros definidos, conhecidos por todos na organização, determinados pelos clientes e em permanente revisão para que se encontrem, em cada momento, ajustados às suas necessidades”.

Enquanto o conceito de *Qualidade* visa mais a satisfação do cliente, nomeadamente a eficiência e a eficácia no relacionamento com o cliente, o conceito de *Qualidade Total* expande a necessidade de se ter eficácia e eficiência no relacionamento com todos os elementos da organização e do seu contexto mais amplo, como os clientes internos, clientes externos, meio e investidores. A *Qualidade Total* possibilita criar as condições para que uma organização sobreviva e se desenvolva, num ambiente competitivo e de transformações rápidas.

Como afirma Vicente (2004:46) a qualidade total é vista “como um enfoque de progresso permanente baseado no controlo metódico de processos e a implicação total dos recursos humanos, com o objetivo único de satisfazer as exigências dos clientes externos e internos”. Este autor (*ibidem*:48) indica alguns princípios para as organizações colocarem em prática este conceito de *Qualidade Total*, nomeadamente:

- Abolir a atmosfera de culpa;
- Utilizar os erros para aprender;

- Reduzir as funções de controlo interno, complementando-as com o autocontrolo de quem realiza o trabalho;
- Reduzir as distâncias impostas pela tradicional hierarquização da organização;
- Assumir que o êxito radica na consecução dos seus objetivos e não somente no seu crescimento ou aspeto económico.

Para tal, nas escolas em particular é necessário no entendimento deste autor:

- Cidadão como cliente do serviço público;
- Cliente e fornecedor internos e externos;
- Organização vista como uma cadeia de serviços internos, em que cada pessoa é simultaneamente cliente e fornecedor, seja de serviços, produtos, formação ou informações, dando sentido real a tarefas que tradicionalmente eram vistas como um fim em si mesmas.

Em suma, a preocupação central será “organizar as escolas tão rentável e eficazmente possível” (OCDE, 1992:44).

A melhoria contínua e a inovação são aspetos muito ligados a esta questão da busca da qualidade e da excelência. A inovação “tem como objetivos a introdução de mudanças profundas, a manutenção e standardização dos principais processos de trabalho existentes e o estabelecimento de sistemas de seguimento e de controlo” (Vicente, 2004:51). A melhoria contínua diz respeito ao “conjunto de atividades sistemáticas e organizadas, direcionadas para o aproveitamento das oportunidades de melhoria (...) ela responde às necessidades e expectativas crescentes dos clientes e assegura a evolução dinâmica do sistema de gestão da qualidade” (*ibidem*). Normalmente, a melhoria pressupõe mudanças profundas, com grandes saltos qualitativos e/ou rupturas, nomeadamente ao nível da cultura organizacional (métodos de gestão, trabalho, formação, compromisso das chefias e restante potencial humano).

Dentro do conceito de qualidade, e numa perspetiva de *Qualidade Total*, há aspetos essenciais na procura da qualidade das escolas e dos sistemas escolares, aliás como se encontra nas orientações da OCDE (1992)

De acordo com Venâncio e Otero (2002:69) todos os elementos do sistema educativo podem contribuir para a qualidade do sistema, dependendo da sua “interação harmoniosa, no sentido de se completarem, se apoiarem e darem a sua contribuição específica para os objetivos globais do mesmo sistema”.

Segundo o livro publicado pela OCDE, em 1992 - *As Escolas e a Qualidade* – existem alguns domínios prioritários na procura da qualidade das escolas e dos sistemas escolares, que assentam nomeadamente:



- na *questão curricular* e na *elaboração de programas de estudo equilibrados*, negociados entre o poder central e os estabelecimentos de ensino, de maneira a que estes sejam pertinentes, significativos e adequados às necessidades particulares de cada aluno ou grupo de alunos;
- na *função dos professores*, considerados, na sua competência e motivação, como a trave-mestra na qualidade;
- numa *organização de escola* bem estruturada, do ponto de vista quer administrativo, quer de gestão;
- na necessidade de investir em *recursos materiais de qualidade* e na sua *adequada utilização*.

Importante mencionar também d'Orey da Cunha (1997), citado por Venâncio e Otero (2002:69), que refere existirem certas medidas prioritárias na busca da qualidade:

- *Promoção da eficácia da aprendizagem* – através de um currículo adaptado ao desenvolvimento e cultura dos alunos, com objetivos claramente estabelecidos, apoiado num processo de avaliação formativa e contínua, que informa os alunos sobre o seu estado de aprendizagem;
- *Promoção direta da excelência dos resultados* – através de provas aferidas, que harmonizem critérios de classificação de escolas, impedindo injustiças ou inflações locais e mantendo padrões de excelência de forma a garantir a confiança social nos diplomas;
- *Promoção da qualidade dos recursos humanos e materiais*.

## 1.6. A eficácia e a eficiência

Muito associado a preocupações economicistas, o termo eficácia indica a relação entre *recursos* e *resultados*. No dizer de Venâncio e Otero (2002:41), uma escola considerada eficaz é aquela que “otimiza os recursos disponíveis, que se refletem nos resultados escolares (académicos ou não académicos) alcançados”. Também se pode, num sentido mais lato, associar o termo eficácia das escolas à capacidade de diminuir as desigualdades entre alunos e oferecer mais oportunidades de aprendizagem condizentes com as necessidades de cada um. Portanto, o objetivo da escola eficaz é promover o êxito e diminuir as diferenças, tentando levar o maior número de alunos a alcançar o mais alto nível das suas capacidades. De outro modo, a escola eficiente “é aquela que utiliza os recursos de modo a obter a maior rentabilidade, significando altas taxas de utilização de equipamento ou elevado número de alunos transitados (*ibidem*)”.

As primeiras investigações sociológicas sobre o sucesso educativo referiam que os fatores de sucesso/insucesso escolar eram muito associados à origem socioeconómica dos alunos. Por mais que as escolas investissem em recursos humanos e/ou materiais, os fatores não escolares pareciam ser mais determinantes no rendimento dos alunos. No entanto, verificou-se a existência de escolas mais capazes de ensinar os conhecimentos básicos com uma população de alunos do mesmo nível socioeconómico comparativamente a outras.

Venâncio e Otero (*ibidem*:47-48) enumeram vários estudos sobre escolas eficazes realizados desde a década de setenta. No entanto, ressalva os resultados das investigações de Purkey & Smith (1983) que identificam variáveis organizativas e estruturais e variáveis processuais para a eficácia das escolas. Como variáveis organizativas e estruturais temos: a gestão da escola; uma forte liderança; a estabilidade dos docentes; um programa planificado e com clareza de objetivos; um programa efetivo de desenvolvimento de todo o pessoal; participação e apoio dos pais; um reconhecimento generalizado do êxito académico; maximização do tempo dedicado à aprendizagem; apoio institucional às mudanças e melhorias. Como variáveis processuais, os autores identificaram: a planificação em equipa e boas relações colegiais; um sentimento de comunidade comum a toda a escola; objetivos claros e expectativas elevadas aceites por todos; melhor controlo, ordem e disciplina na aula.

No entanto, os parâmetros de análise e auditoria no contexto das escolas portuguesas (preconizados pelo Ministério da Educação, sob a alçada de Maria do Carmo Climaco) seguem, segundo Venâncio e Otero (*ibidem*:52-53), os resultados de estudos de Levine e Lezotte (1990). Os fatores mais consistentes e correlacionáveis com as escolas eficazes, segundo estes autores, são:

- clima e cultura de escola orientados para o sucesso (caracterizado por um ambiente de tranquilidade e segurança, pelo empenhamento no sucesso dos alunos, pela preocupação em identificar e resolver problemas, pela coesão e participação entre os elementos da comunidade educativa);
- incidência na aquisição de competências básicas (usando a gestão do tempo para apoiar quem mais precisa);
- avaliação contínua dos alunos (monitorização do seu progresso através da diversificação de meios de avaliação, consistência nos procedimentos e critérios);
- formação de professores (orientada para a prática e centrada no projeto de escolas);
- liderança pedagógica (que acompanhe, monitorize, identifique problemas, realize projetos);
- participação dos pais (sua corresponsabilização em decisões e intervenção na escola);
- implementação de soluções organizacionais facilitadoras da aprendizagem (flexibilidade na constituição de turmas com base nos ritmos e necessidades de aprendizagem; atividades de ensino esti-

mulantes; diversificação de recursos; planeamento do currículo; avaliação de conhecimentos orientados para competências transversais);

- expectativas e níveis de exigência elevados (para alunos e adultos).

Em suma, a escola eficaz e eficiente procura alargar a escolaridade a todos, aumentar as taxas de sucesso, adequar o processo ensino-aprendizagem, incluindo o currículo, apostar na formação dos professores, reapetrechar as escolas e reforçar a qualificação dos jovens. Estes autores advogam que a ideia de qualidade é afastar-se dos conceitos de especialização e qualificação tradicionais, “para se identificar com desenvolvimento de recursos humanos, com capacidade de trabalho em grupo, questionar e resolver problemas, tomar decisões, apetência e competência para aprender e continuar a aprender por si só” (*ibidem*:62).

Na perspetiva de Venâncio e Otero (*ibidem*:51) é muito difícil assegurar uma receita segura para a eficácia nas escolas:

“a singularidade multidimensional de cada escola, a composição do seu corpo estudantil, os valores e as expectativas da sua comunidade envolvente e a personalidade única de cada diretor, de cada turma, de cada professor, de cada área e de cada aluno na sua individualidade própria e no apoio que lhes é dado pelos pais pressupõem sempre uma complexidade que pode fazer com que aquilo que num contexto educativo é um êxito, possa noutra redundar num fracasso.”

Morgado (2004) reúne num quadro síntese, com base em revisões de literatura, nomeadamente adaptada de Teddlie e Reynolds (2000), os aspetos essenciais no processo de funcionamento das escolas eficazes e de qualidade:

**Quadro 1. Processo de funcionamento das escolas eficazes e de qualidade (Morgado, 2004)**

Processo	Componentes do processo
1. os processos de liderança eficaz	a. firmeza e objetividade b. envolvimento dos outros c. liderança no ensino d. monitorização pessoal regular
2. os processos de ensino eficaz	a. otimização da gestão do tempo b. boa organização do trabalho dos alunos c. utilização de metodologias adequadas d. adaptação das práticas às particularidades da sala de aula
3. desenvolvimento e manutenção de um permanente enfoque na aprendizagem	a. enfoque na atividade escolar b. otimização do tempo de aprendizagem
4. existência de uma cultura escolar positiva	a. estabelecimento de abordagens partilhadas b. estabelecimento de um ambiente organizado utilização privilegiada do reforço positivo
5. promover expectativas elevadas e adequadas para todos	a. para os alunos b. para os professores
6. reforçar direitos e responsabilidades dos alunos	a. responsabilidades b. direitos
7. monitorizar o progresso a todos os níveis	a. nível da escola b. nível da sala de aula c. nível do aluno
8. desenvolvimento de competências dos	a. sediados na escola

professores através de programas internos	b. integrados em processos de formação contínua
9. envolvimento dos pais de forma produtiva e adequada	a. amortecimento de aspetos negativos b. promoção de interações produtivas com os pais

Neste contexto, Morgado (2004:20) chama a atenção para os professores como elementos fundamentais para o desenvolvimento das escolas e, por conseguinte, uma maior qualidade:

“promover o desenvolvimento das escolas com mais qualidade e, portanto, mais inclusivas, entre outros aspetos, fornecer aos professores ferramentas conceptuais e metodológicas e apoios que sustentem o desenvolvimento de mais e melhores competências na organização e gestão da sala de aula no sentido de assegurar, tanto quanto possível, o sucesso na aprendizagem para a totalidade dos alunos”.

### 1.7. A procura da qualidade em Portugal: A Reorganização Curricular do Ensino Básico

“A reorganização curricular do Ensino Básico parece conter em si a génese da mudança para uma escola de qualidade.”

(Vicente, 2004:74)

O Decreto-lei n.º 6/2001 constitui o marco legislativo fundamental da reorganização curricular do ensino básico no sistema de ensino português, cujo objetivo estratégico é “a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida” (Abrantes, 2001:11), “pretendendo assegurar uma maior qualidade das aprendizagens” (Vicente, 2004:69).

Nas palavras de Vicente (*ibidem*:76), “a reorganização curricular deve, assim, ser entendida como um conjunto de instrumentos e processos que poderão contribuir para a construção de uma escola de qualidade”.

Esta intervenção legislativa evidenciou-se necessária partindo das conclusões de um projeto de *reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*, lançado pelo Ministério da Educação no ano letivo 1996/97. De facto, o diagnóstico realizado apontava para a “dificuldade em promover o cumprimento de uma escolaridade obrigatória de nove anos bem sucedida” (Abrantes, 2001:35). Verificou-se grande dispersão e isolamento das escolas do 1.º ciclo, bem como elevadas taxas de abandono e insucesso nos 2.ºs e 3.ºs ciclos. Um dos aspetos negativos que foi identificado no sistema educativo português foi precisamente a deficiente articulação entre os três ciclos do ensino básico. Para além disso, as orientações curriculares estavam manifestadas em programas extensos e prescritivos, organizados por disciplinas e anos de escolaridade, que promoviam uniformização da ação pedagógica e empobrecimento das metodologias e conteúdos.

Na tentativa de combater a exclusão e lidar com a heterogeneidade dos alunos foram tomadas medidas, tais como a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária, a criação de currículos alternativos e criação de cursos de educação-formação. Pretendia-se portanto colaborar para a “construção de uma escola mais humana e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas” (*ibidem*).

Alicerçado nas linhas orientadoras transnacionais que veem procurando uma maior qualidade das aprendizagens, consentânea com as exigências do mundo contemporâneo, o Decreto-lei n.º 6/2001 vem então reforçar a necessidade da articulação, coerência e sequencialidade entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular, quer na organização dos processos de acompanhamento.

Sendo assim, o currículo como um conjunto de normas a cumprir de maneira uniforme em todas as salas de aula, uma mera adição de disciplinas, perde valor, e passa a ser entendido como “um conjunto de aprendizagens e competências (competência como saber em ação), integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei da Bases do Sistema Educativo” (Vicente, 2004:69).

Nas palavras de Freitas (2001), o conceito de currículo é tudo aquilo que a escola organiza em termos de aprendizagens educativas. Freitas (*ibidem*:24) explica que a o currículo na perspetiva da reorganização do Ensino Básico deve ser entendido “um meio de os alunos adquirirem, ao longo dos nove anos, um conjunto de competências em várias áreas que lhes permitam assumir, em plenitude, os seus direitos de cidadãos, com consciência plena dos seus deveres”.

Abrantes (2001:44) sublinha que se adota uma “noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como um saber em ação”.

No âmbito na reorganização curricular do ensino básico, esta conceção de currículo abre portas para o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular, num contexto de maior autonomia das escolas. Pressupõe portanto uma aposta na diversidade e articulação entre as diferentes áreas do saber, uma flexibilidade na gestão curricular, o que implica obrigatoriamente o reforço do trabalho colaborativo entre os professores e a valorização da autonomia das escolas. Neste sentido, os professores são “profissionais que identificam e interpretam problemas educativos e procuram soluções para esses problemas, no quadro das orientações curriculares nacionais” (Abrantes, 2001:43).

De acordo com Abrantes (*ibidem*:12) as escolas foram convidadas a apresentar projetos de *gestão flexível do currículo*, de terem maior capacidade de decisão em relação ao desenvolvimento e gestão do currículo, de forma a “encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos (...) sublinhando que a escola precisa de (...), na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efetivo envolvimento dos alunos e atividades de apoio ao estudo”.

Assim, o discurso legislativo tende para a ênfase no processo ensino-aprendizagem em que o aluno se torna agente aprendente e o professor facilitador do processo e para a valorização do currículo entendido como projeto. Os princípios orientadores da organização e gestão do currículo definidos no artigo 3.º deste diploma reforçam predominantemente o seguinte:

- Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e contextualização dos saberes;
- Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- Racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos;
- Reconhecimento da autonomia da escola/agrupamento no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo;
- Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida;
- Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Desta maneira, a escola deve assegurar a formação integral do aluno, assumindo-se como um espaço e educação para a cidadania, capaz de integrar e articular experiências de aprendizagens diversificadas, significativas, ativas integradas e socializadoras de modo a encontrar respostas

adequadas aos alunos e contextos concretos. Como afirma Leite (2003:91), os alunos não podem ser “meros recetores de uma informação, mas, sim, agentes produtores do seu próprio conhecimento, construído em situações de vivência social que tornem a aprendizagem significativa e funcional”.

Também os professores ganham um papel importante na gestão do currículo, cabendo a cada professor a responsabilidade de “tomar as decisões adequadas e de conduzir o trabalho concreto com os seus alunos” (Abrantes, 2001:49).

Por fim, este decreto-lei traz uma perspetiva integrada de currículo e avaliação, sendo vistas como componentes integradas de um mesmo sistema. Como afirma Abrantes (*ibidem*:46), “a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover e a melhorar a formação dos alunos”.

No âmbito da avaliação, este autor identifica afirma que o decreto-lei 6/2001 é inovador, na medida em que aponta para uma consistência dos procedimentos de avaliação relativamente aos objetivos curriculares e às formas de trabalho efetivamente desenvolvidas com os alunos e reafirma o carácter essencialmente formativo da avaliação. Identifica também a necessidade de promover a confiança social na informação que a escola transmite, pelo que faz sentido existir uma avaliação global no fim do ensino básico, que deve atender em especial ao percurso do alunos e das suas aprendizagens. Deste modo, a avaliação das aprendizagens deve apoiar-se em modalidades de avaliação de carácter globalizante e interdisciplinar e ser ainda apoiada por formas de avaliação externa, “nomeadamente provas nacionais de aferição, as quais não estão relacionadas com a avaliação sumativa e não se referem, por isso, a cada aluno tomado individualmente. O seu objetivo é o de fornecer informação útil aos professores, às escolas e ao sistema educativo” (*ibidem*:47).

## 2. Abordagem Curricular

### 2.1. conceptualização de currículo

Encontramos inúmeras definições de currículo, pelo que este conceito verdadeiramente polisêmico, tem sido utilizado com diferentes aceções. Se partirmos da análise da terminologia latina “currere”, este conceito reporta-se a um caminho, uma jornada, uma trajetória, percurso, englobando a ideia de sequência ordenada e a noção de totalidade de estudos (Pacheco, 2001:15). Uma das primeiras definições de referência de *currículo* é apresentada por Bobbitt, em 1918, e visa “aquela série de coisas que as crianças e os jovens têm de fazer e experimentar” (Pacheco, 2005:16).

Portanto, num primeiro momento a conceção de currículo referiu-se ao conhecimento global do que era ou deveria ser ensinado na escola, ou seja, aquilo que deveria fazer parte do Plano de Estudos, que significa estabelecer um elenco das matérias, através de uma distribuição temporal dos conhecimentos a estudar. Outros autores como Tyler, Good, Belth, entre outros, definem o currículo como um “plano de estudos, ou um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades (...) que será depois implementado na base do cumprimento das intenções previstas.” (*ibidem*: 16). De facto, embora nestas conceções já se acrescente a ênfase nas atividades planificadas para proporcionar experiências de atividades, ainda preconizam o currículo como um plano preestabelecido.

Porém, o conceito de currículo é redutor se expressar apenas um mero plano ou programa definido. Nesta linha de pensamento, Pacheco (2001:16) expõe que a variação conceptual de currículo contrapõe-se entre dois domínios: a questão do currículo como um conjunto de conteúdos (organizados em disciplinas, áreas, temas) a ensinar, e como plano de ação pedagógica e a questão do currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada.

Também Formosinho (1991) distingue dois significados distintos: um primeiro sentido mais restrito, relacionado com o nível das intenções, da planificação e das atividades educativas; um segundo sentido onde o currículo diz respeito ao conjunto de atividades educativas programadas ao nível da escola, podendo englobar as atividades fora da aula, contemplando portanto tudo o que é aprendido na escola, abrangendo o não intencional, o não programado, o informal.



Este segundo domínio é também partilhado por outros autores, como Zabalza (2003:12) que entende o currículo como “o conjunto dos pressupostos de partida das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola ano após ano.”. Notamos aqui uma ênfase nas experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar, sendo o currículo “um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em ocorre e dos saberes, atitudes, valores, que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem” (Pacheco, 2001:17).

Assim, desenvolvem-se conceptualizações do currículo mais abrangentes, englobando decisões políticas, como decisões ao nível das estruturas escolares. Então, podemos afirmar que o currículo não é neutro, mas um propósito que decorre de diferentes níveis e é veiculado por diferentes agentes curriculares dentro de um contexto.

Por outras palavras, estamos perante um conceito que é, em essência, uma construção cultural, histórica e socialmente determinada, ou seja, não se trata de um conceito abstrato, anterior à própria existência. Portanto, existe interesses e forças que se movem em torno do currículo que refletem quer as relações sempre existentes na escola e sociedade, quer os interesses individuais e os de grupo, quer ainda os interesses políticos e ideológicos, etc.

Em suma, o currículo “é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas” (*ibidem*:19).

Concluindo, o currículo não se trata de um produto, algo pré-determinado com regras específicas, mas um processo complexo que resulta de múltiplas relações, em contextos diversos, associando-se ao termo projeto, tal como resume Pacheco (*ibidem*:20):

“O currículo (...) define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, , que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano do real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares, ...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas.”

A ideia de projeto, de processo, de construção encaminha para uma conceção aberta do termo currículo. Nas palavras de Leite, Gomes e Fernandes (2002:67), currículo é um “projeto de formação escolar que não se esgota nos conteúdos a ensinar e a aprender, isto é, na dimensão do saber, mas que se amplia à dimensão do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros”.

No quadro da nova reorganização curricular do ensino básico, o conceito de currículo “diz respeito ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico”, não se identificando com uma lista de conteúdos e métodos a ensinar nas salas de aula (Abrantes, 2001:41). Embora num primeiro nível seja identificado com um conjunto de orientações estabelecidas pela tutela educativa, noutro nível associa-se ao modo como o professor orienta e organiza efetivamente o processo de ensino-aprendizagem. (*ibidem*:42).

Abrantes (*ibidem*) não deixa de referir que o Currículo Nacional contempla os grandes objetivos para a aprendizagem dos alunos, o que compreende as principais competências a desenvolver, bem como as experiências educativas proporcionadas a todos, mas deve ser posto em prática com base no princípio de que a sua concretização “é um processo flexível que requer, nos diversos níveis, interpretação de cada contexto de trabalho, consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas” (*ibidem*:42).

## 2.2. A evolução do conceito de currículo no contexto educativo português

A conceção de currículo, no contexto educativo português, foi sofrendo várias mudanças ao longo das últimas quatro décadas.

Leite (2003), afirma que a orientação curricular nas vésperas de abril de 1974 assentava num paradigma tradicional do racionalismo técnico, ou seja, “o currículo limitava-se ao conjunto de matérias a ensinar e à estrutura organizativa dessa transmissão” (*ibidem*:60), em que o papel da escola e dos professores era apenas transmitir saberes e preparar para a vida futura. Portanto, o currículo estava centrado em disciplinas, numa orientação multidisciplinar e o conhecimento era considerado como único e universal. O currículo assentava numa lógica de cultura única, entendida como cultura-padrão.

Os primeiros tempos da revolução de 74 marcam a coexistência de correntes pedagógicas e curriculares opostas, começando a emergir um paradigma pedagógico de índole humanista-social que, a par do paradigma técnico, admite o domínio da didática geral, numa relação triangular entre objetivos, conteúdos e métodos. A organização do currículo, ainda que centrada em disciplinas, admite o recurso a práticas de pluridisciplinaridade ou mesmo de interdisciplinaridade. Na perspetiva das questões culturais, o discurso educativo estava assente no direito de todos à educação, em

que havia a necessidade de adquirir o conhecimento escolar para se alcançar posições de maior estatuto social.

No período de normalização dos anos 80, embora haja uma reforma curricular assente na modernização das disciplinas, continua a imperar o paradigma técnico, com recurso a processos de planificação detalhados e estruturados em torno de objetivos específicos. O professor continua a assumir-se como um *técnico, consumidor do currículo*, recorrendo a processos que favorecem a aprendizagem dos conteúdos dos programas escolares.

Nos anos de 1990, a institucionalização de um discurso de atenção à diversidade cultural, implicou o reconhecimento da inadequação de um currículo construído em função apenas do aluno médio-tipo e a necessidade de definir o currículo nacional flexível para territorialização local. A escola passa a ser local de decisão, o professor passa a ser *professor-investigador* e *professor-reflexivo, configurador do currículo*.

### 2.3. Teorias curriculares

A teoria é o motor da construção do conhecimento e é pela teoria que questionamos a realidade. Sendo assim, as teorias são interpretações da realidade e é por elas que o Homem constrói o conhecimento da realidade que o rodeia. Neste contexto, o que é a teoria curricular? Nada mais do que formas de pensar como o currículo é construído, ou seja, o conjunto de argumentos que usamos para explicar e compreender uma determinada realidade curricular.

Compreender a realidade do currículo implica analisar a definição de teoria e prática à luz da filosofia das ciências sociais. Portanto a teoria curricular diz respeito a um "conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões de fenómenos curriculares" (McClutcheon, 1982, citado por Pacheco, 2001: 31). Deste modo, a função da teoria curricular passa por descrever, explicar e compreender os fenómenos curriculares, com vista à melhoria da prática. Sendo assim, teoria e prática são conceitos que se relacionam. Na relação teoria e prática existem dois extremos que levam a teoria para o lado da abstração e a prática para o lado da ação. Mas esta relação teoria/prática é indissociável, na medida em que representa dois lados de uma mesma realidade: o lado da possibilidade e o lado da realidade.

Assim, qualquer teorização sobre o currículo encontra-se portanto ligada à prática curricular e o seu papel (da teoria curricular) tem de ser entendido como um instrumento de análise conceptual

que permite compreender a realidade educacional a partir do questionamento, com vista a ajudar a resolver os problemas existentes.

No que se refere a teorias curriculares, as opções teóricas que estão na sua génese “dão origem a classificações diversas, embora por vezes, algo coincidentes, e são tentativas de abordagem das concepções do currículo através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade.” (Pacheco, 2005: 95). Assim sendo, podemos afirmar que existem vários ângulos de abordagem no que toca ao campo das teorias curriculares, contribuindo para a sua complexidade, nomeadamente quando não existe consenso acerca da definição de currículo. Estas classificações são apresentadas quer sob a forma de ideologias, orientações, concepções, quer sob a forma de processos de legitimação e de modelos do conhecimento.

Porém, todas as teorias tentarão responder a esta questão central – Que conhecimento será ensinado? – com base na natureza humana, a natureza da aprendizagem, a natureza do conhecimento, da cultura ou da sociedade, dando (cada teoria) diferentes ênfases a estes elementos.

Daqui decorre então a seguinte ideia: “Qual é o tipo de ser humano desejável para determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista da educação? Será a pessoa otimista e competitiva dos atuais modelos neoliberais da educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno Estado-Nação? (...) A cada um desses «modelos» de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.” (Tadeu da Silva, 2000: 14). Então, o currículo é sempre o resultado de uma seleção e as teorias do currículo procuram justificar porque é que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. Portanto, outra questão importante é a questão do poder, uma vez que selecionar um currículo, privilegiando determinado conhecimento em detrimento a outro reflete poder de determinados grupos sociais. Então, as teorias curriculares situam-se num campo epistemológico social e é esta questão que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas.

Então no que se refere à classificação das várias teorias curriculares existentes, podemos afirmar que não existe consenso. Vários investigadores assumem diversas nomenclaturas que se podem relacionar entre si. No presente trabalho, usamos a classificação de Kemmis (1988), abordada por Pacheco (2001) que divide as teorias curriculares da seguinte forma: Teoria técnica; Teoria Prática; Teoria Crítica.

### 2.3.1. Teoria Técnica

Podemos dizer que esta teoria é a que tem mais tradição nos estudos curriculares e que ainda se espelha muito na escola atual. É uma teoria que vê o currículo “como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado.” (Pacheco, 2001: 35). Neste sentido é uma teoria cujas raízes se encontram na Idade Média (*Trivium* e o *Quadrivium*) e é herdeira do racionalismo técnico de Tyler. O conhecimento aqui é estruturado pela compartimentação – existência de disciplinas ou de áreas específicas, à maneira das Ciências Naturais. Tyler (1949) definiu as quatro questões básicas que qualquer currículo deveria responder: que finalidades educacionais deve a escola procurar atingir; como podem selecionar-se as experiências de aprendizagem que podem ser úteis para alcançar esses objetivos; como podem organizar-se as experiências de aprendizagem para uma instrução eficaz; como se pode avaliar a eficácia das experiências de aprendizagem. Aqui se verifica a importância dada à palavra eficácia (*apud* Pacheco, 2001) e que pode ser analisada nos autores que de seguida são citados.

Após a institucionalização da educação de massas, que fomentou os estudos sobre o currículo, destaca-se Bobbit (1918) com o livro *The Curriculum*, como um marco nestes estudos, que encontra respostas bastante conservadoras sobre como a escola deve funcionar. De acordo com a sua visão, a escola deveria funcionar de igual forma a uma empresa comercial ou industrial, isto é, com resultados mensuráveis, obtidos de forma precisa. Ganham também aqui relevo palavras como “eficiência” e “eficácia”. “Segundo Bobbit, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios de administração científica propostos por Taylor.” (Tadeu da Silva, 2000: 20). Daqui emerge portanto, uma característica definidora desta teoria: o predomínio da mentalidade técnica, em que a construção do currículo se encontra ligada aos especialistas curriculares. O currículo é uniforme, comparável a uma lista de compras, o “pronto a vestir, tamanho único” (Formosinho, 1985). Valoriza-se a conceção e portanto o currículo é um plano de intenções, sem a preocupação da sua implementação no terreno. Assim, nesta visão de currículo, com tecnologia e eficiência, identificam-se quatro perspetivas chave (Pacheco, 2001: 36-37): o currículo como um plano de aprendizagem; o currículo como um plano de ação pedagógica; o currículo como um conjunto de experiências planificadas na escola; o currículo como uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem.

Em suma, segundo a teoria técnica, o currículo encontra-se ligado a um plano estruturado de aprendizagens, plano este formulado pelos especialistas curriculares (plano de concepção), que se centra nos conteúdos ou objetivos previamente formulados, sendo justificado pelos elementos seguintes: legitimidade normativa, racionalidade técnica, ideologia e organização burocrática, discurso científico, ação tecnicista. Denota-se a ênfase no plano de concepção em detrimento do plano de implementação, sendo que a teoria conduz à prática. O currículo é portanto um produto.

### 2.3.2. Teoria Prática

Várias críticas surgiram à teoria técnica que colocava a ênfase na concepção do currículo, baseada em especialistas e na fragmentação e especialização do saber, defendendo que o currículo é também uma prática que resulta não só da relação entre especialistas curriculares e professores, mas também das condições reais dessa mesma prática. Segundo Kemmis (1988) “a teoria prática pode caracterizar-se por um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional” (citado por Pacheco, 2001: 38). Assim, na teoria prática o currículo é visto não como um produto, mas como um processo e critica a teoria técnica no sentido em que não vê o currículo como um plano determinado, mas “dá importância à interpretação negociada ou ao ato pessoal de procura de significação” (*ibidem*).

Deste modo, o currículo é concebido como texto, como projeto, como hipótese de trabalho, valorizando-se a legitimidade processual, a racionalidade e o interesse prático, a ideologia pragmática, o discurso humanista, a organização liberal, a ação racional, a ligação recíproca entre teoria e prática. Neste sentido, nota-se a relevância dada “a interpretação dos textos curriculares [que] supõe uma atividade prática e implica a consideração dos alunos como sujeitos principais de todo o processo.” (*ibidem*:39).

Autores como Schawb e Stenhouse (*apud* Pacheco, 2001) colocam a ênfase na palavra prática, que culmina na ação pragmática, na legitimidade processual e na racionalidade prática como elementos da construção do currículo. Para Schawb emerge a importância do discurso da prática, da renovação da linguagem, pelo que se deve prestar mais atenção àquilo que se faz e menos atenção àquilo que se pretende fazer. Já Stenhouse vê também o currículo como uma prática e um processo de investigação que relaciona a intenção e a realidade, defendendo uma atitude crítica do

professor (o currículo é uma ferramenta do professor). Aqui Stenhouse olha para o currículo como uma proposta ou uma hipótese.

Porém, uma das críticas que se aponta a esta teoria é o facto de, embora haja este reconhecimento da abordagem pragmática, “o currículo humanista simplesmente desconsiderava a psicologia infantil” (Tadeu da Silva, 2000: 24) e segundo Tadeu da Silva ainda tinha um pender um pouco tecnicista, pelo que este autor enquadra esta teoria ainda no domínio das teorias tradicionalistas.

### 2.3.3. Teoria crítica

Kemmis (1988) afirma que a “teoria crítica caracteriza-se por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória.” (citado por Pacheco, 2001:40). É mais do que uma relação recíproca entre teoria e prática. A perspetiva emancipadora e dialética do currículo vê o currículo não como um resultado, mas como um constructo dos professores agrupados (segundo interesses críticos) e portadores de uma consciência crítica. Esta tem sido uma das teorias mais fortes na construção teórica atual do conceito de currículo.

A teoria crítica rejeita liminarmente uma prática curricular determinada e especificada em objetivos, opondo-se antagonicamente às teorias tradicionais. Aqui verifica-se a valorização da legitimidade discursiva, da racionalidade comunicativa, da ideologia crítica, do interesse emancipatório, da organização participativa. A teoria e a prática estão em interação. Então, nesta teoria, o currículo é visto como um processo e praxis (a ação reflexiva) que leva a emancipação e a crítica da ideologia. Processo movido em função d interesses coletivos, do bem estar social, emancipação e espírito humano.

A teoria crítica conduz ao curriculum como praxis, como ação argumentativa. E é de facto a praxis que distingue a teoria prática da teoria crítica. Tomando as palavras de Grundy (1987) “a praxis conduz, por um lado, à emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo e, por outro, à crítica da ideologia, que enforma todo o projeto curricular, tornando-se só possível pela reflexividade e pela ação autónoma.” (citado por Pacheco, 2001:41).

Aplicada à natureza do currículo, a praxis revela cinco princípios:

- Os elementos constituintes da praxis são a ação e a reflexão;

- A praxis tem lugar no real, não no mundo hipotético;
- A praxis trabalha no mundo da interação, do social e do cultural;
- O mundo da praxis é um mundo construído;
- A praxis assume o processo de “fazedor” de sentido, que reconhece o significado como uma construção social.

A teorização crítica, com o contributo da pós-modernidade e do pós-estruturalismo, reveste-se de um sentido cada vez mais proeminente dando origem à teoria pós-crítica (Tadeu da Silva, 2000), “tornando o campo subsidiário da filosofia da diferença, em primeiro lugar, e da teoria da linguagem, em segundo, mormente a partir de uma perspetiva aplicada à educação de autores como Deleuze, Nietzsche, Foucault, Derrida, entre outros, e do estudo de ícones como género, identidade, poder-saber, diferença e grupos sociais diferenciados” (Pacheco, 2005:103). De facto, a teoria crítica está numa fase de muitos questionamentos e discordâncias. Daí que os textos da modernidade e da pós-modernidade vão contribuindo para construir e complexificar a teorização crítica do currículo.

Em suma, podemos afirmar que a definição de currículo jamais deixará de ser questionada à luz de cada uma destas perspetivas. Enquanto a Teoria Técnica se apoia numa visão do currículo como plano estruturado, fortemente burocrático, ao cargo de especialistas, a Teoria Prática defende que os professores devem participar ativamente na tomada das decisões curriculares e a Teoria Crítica, afasta-se ainda mais destas ideias ao defender a organização da aprendizagem dos alunos em função de um projeto cultural que acontece no contexto de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais que decorre das condições reais em que se desenvolve.

#### **2.3.4. A reconceptualização do currículo**

Na linha de pensamento da pós-modernidade e pós-estruturalismo, o currículo é visto como uma forma não linear, de natureza caótica, num verdadeiro campo de conflitos.

Então, o que é a reconceptualização curricular? Tadeu da Silva (2000) defende que “o movimento da reconceptualização exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelo modelo de Bobbit e Tyler.” (citado por Pacheco, 2005: 107). Sendo assim, a reconceptualização curricular assume-se como o marco curricular que contesta a teoria da instrução (nomeadamente a crítica ao instrumentalismo técnico) e torna-se o berço da teoria crítica, “na pluralidade de abordagens conceptuais ligadas à irredutibilidade do currículo a questões normativas.” (Pacheco, 2005:108).



A reconceptualização do currículo questiona então vários aspetos: a legitimidade normativo-jurídica do plano estruturado com referentes na aprendizagem; a interligação do que pode ser face ao que deve ser; a defesa de valores, propósitos e significados de cada cultura; o papel de um ator curricular como parte integrante de um trabalho conjunto; um projeto de formação orientado para os desafios do mundo da pós-modernidade. (*ibidem*, 2001).

Então, o currículo deve ser da alçada de todos, uma vez que diz respeito a “um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível das práticas.” (*ibidem*:45)

Toda esta análise da realidade curricular, reconhecimento da complexidade, da necessidade de participação equilibrada e reflexiva vem evidenciar que não existe uma teoria melhor ou pior, mas sim que existem divergências e é na base da convergência, da amálgama de intenções e práticas, na diversidade de discursos que o currículo se constrói e reconstrói.

## **2.4. Desenvolvimento Curricular**

Para Roldão (1999) entender o currículo como um projeto contextualizado e diferenciado, implica decidir e gerir *o quê* e *o como* da aprendizagem. Deste modo, o processo de desenvolvimento curricular “é assim reconduzido a um genuíno *processo de decisão e gestão curricular*, o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos – ao nível da escola e dos professores” (*ibidem*:38).

### **2.4.1. Níveis/contextos de decisão curricular**

Com sabemos, existem diferentes concepções de currículo, alicerçadas nas várias teorias curriculares, pelo que o desenvolvimento curricular é um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos, que ocorre em diferentes fases e etapas de concretização, que se situam entre perspetivas macro e microcurricular.

De acordo com Pacheco (2001), podemos considerar três níveis/contextos de decisão curricular:

1. *O contexto político-administrativo* – no âmbito da administração central, em que se decide e apresenta o *currículo formal ou oficial*<sup>3</sup>. É portanto a este nível que se apresenta um *core curriculum* (mínimo e comum), determinando a *normatividade curricular*, com a especificação de “experiências educativas destinadas a todos os alunos de um dado nível de escolaridade” (*ibidem*:74).
2. *O contexto de gestão* – no âmbito da escola e da administração regional. Neste contexto, o currículo é (re)adaptado e interpretado, partindo das orientações existentes, em função das características e necessidades de cada contexto. As escolas, tendo em conta a região onde estão inseridas e as suas condições internas, participam na construção curricular e não apenas na implementação das decisões da administração central através dos projetos educativos e curriculares.
3. *O contexto de realização* – no âmbito da sala de aula. É o último nível de decisão do processo de desenvolvimento escolar, salientando-se aqui “a intervenção curricular dos professores e dos alunos, tão marcantes e decisivos no desenvolvimento do currículo” (*ibidem*:101)

Com efeito, pode ler-se na *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*, documento preparado pelo Ministério da Educação, nos princípios orientadores da ação pedagógica (ME, 2001:30), um conjunto de princípios para promover a qualidade e o progresso de todos os alunos:

- O respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno;
- A valorização das experiências escolares e não escolares anteriores;
- A consideração pelos interesses e necessidades individuais;
- O estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes;
- O permitir aos alunos a escolha de atividades;
- A promoção da iniciativa individual e da participação nas responsabilidades da escola;
- A valorização das aquisições e das produções dos alunos;
- A criação de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.

Com a reorganização curricular do ensino básico, os professores ganham aqui novo destaque, pois não se limitam apenas “a seguir o manual, a «dar o programa», a tentar que as suas avaliações fossem o mais semelhantes possível àquelas a que os alunos iam ter de se submeter nos exames” (Freitas, 2001:22).

Também Leite (2003:90) advoga que os professores, no quadro das sociedades atuais, deixam de ser “meros consumidores do que exteriormente é determinado e meras correias de transmissão do currículo nacional para se tornarem também seus configuradores”.

---

<sup>3</sup> Corresponde ao currículo “sancionado pela administração central e que é adotado por uma estrutura organizacional escolar” (Pacheco, 2001:69)

Portanto, Roldão (1999) afirma existir uma nova relação do professor com o currículo que trabalha, cabendo-lhe o papel de decisor e gestor do processo curricular, envolvendo-se para tal em práticas profissionais colaborativas.

## 2.5. A Gestão do currículo

“Pensar a escola enquanto lugar de decisão e gestão curricular é pensar a prática pedagógica enquanto atividade de investigação e de intervenção para a mudança” (Leite, Gomes & Fernandes:2001:7). A gestão do currículo pressupõe assim a criação e definição de condições básicas e a existência de dispositivos que conduzam à melhoria do processo de ensino aprendizagem.

Assim, a noção de currículo preconizada na reorganização curricular do ensino básico “integra a procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região” (Abrantes, 2001:42).

Portanto, a gestão do currículo oficial, definido pelo poder central, deve ser adaptada ao nível de cada contexto de escola e contexto de sala de aula, abarcando assim os contextos de gestão e realização, definidos anteriormente. Desta maneira, a escola tem de estabelecer uma forte relação com os contextos e ser dotada de autonomia.

Neste campo, ganha destaque o papel dos projetos que concretizam estas ideias, nomeadamente os projetos educativos e curriculares. O conceito de projeto associa-se ao reconhecimento de uma melhor qualidade do ensino e da capacidade de responder aos problemas reais através do “envolvimento das escolas e dos seus agentes em planos que trabalhem esses problemas e que, por isso, criem condições para uma formação com sentido para todos, (...) [o que pressupõe uma] articulação entre intenções e ações, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas ações” (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002:23-24).

Como o currículo deve ser desenvolvido de forma adequada ao contexto de cada escola, portanto adequado às realidades locais, este deve ser operacionalizado através de um projeto curricular de escola (concebido, aprovado e avaliado ao nível dos órgãos de gestão da escola), contextualizado a cada grupo/turma através do projeto curricular de turma (concebido, aprovado e avaliado pelo professor ou professores de cada turma). Esta tarefa pressupõe, nas palavras de Leite (2003:90) “pensar a escola como local de decisão e os professores com um papel ativo no currículo, deixando

de ser meros consumidores (...) para se tornarem também seus configuradores”. Através dos projetos educativos e curriculares, o professor poderá planejar com maior sucesso e confiança o processo de adaptação curricular.

Assim, o Projeto Educativo de Escola (PEE) é um “documento que formaliza as intenções e as ações da política de gestão educativa e curricular de uma escola. É um instrumento de concretização e de gestão da autonomia da escola”(Leite, Gomes & Fernandes, 2001:68), concebido e desenvolvido com base nas perspectivas de professores, alunos, pais, outros educadores,... , proporcionado pela existência de diálogo dentro da escola e desta com a comunidade educativa. Por seu turno, o Projeto Curricular de Escola (PCE) define “em função do currículo nacional e do PEE, o nível de prioridades d escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projeto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular” (*ibidem*:69), enquanto que o Projeto Curricular de Turma (PCT), toma como referência o PCE, e tem como objetivo responder às especificidades da turma e facilitar articulação entre áreas disciplinares e conteúdos. “É ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a ação dos/as professores/as da turma” (*ibidem*).

A escola deve proporcionar um corpo de aprendizagens comum, considerado igualmente importante para todos os cidadãos de um país, mas ao mesmo tempo garantir a consideração e o respeito pela diferença. Como articular então as exigências de um currículo nacional, igual para todos, com a particularidade e a singularidade de cada aluno? Como assegurar a igualdade de aprendizagens a todos os alunos, independentemente das suas condições particulares?

Roldão (1999:59-60) apresenta uma solução combinatória “em que, sem deixar de se garantir um conjunto de aprendizagens comuns a nível nacional, se proporcionem na gestão e organização das atividades contextualizadas de aprendizagem, formas de se incorporar e considerar a diversidade”.

Assim, para que as aprendizagens sejam bem sucedidas, a gestão do currículo deve procurar modos adequados a cada situação concreta, centrando-se na diferenciação, adequação e flexibilização; “trata-se de promover a diferenciação pedagógica, diversificando as estratégias de acordo com as situações (Abrantes, 2001:43).

Roldão (1999) advoga a necessidade de organizar o currículo em contextos e geri-lo de forma flexível, diferenciando estratégias, construindo projetos curriculares significativos, inserindo a aprendizagem das disciplinas formais nos contextos dos alunos, partindo dos seus conceitos prévios para gerar aprendizagens significativas.

Para esta autora (*ibidem*:58) adequação curricular entende-se como “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular”. Ainda nas palavras desta autora (2007:9), “reporta-se à articulação do currículo com características específicas dos alunos com que se trabalha”. Assim sendo, *adequar* visa estabelecer uma ligação bidirecional entre o currículo e os alunos. No entanto, a adequação curricular não tem como objetivo simplificar o que deve ser aprendido, mas sim implementar estratégias acessíveis e significativas aos alunos, visando as suas reais necessidades e possibilidades.

O conceito de adequação articula-se com outros conceitos relativos ao currículo, tais como o *ajustamento curricular*, a *reconstrução curricular* (situam-se mais nas mudanças a introduzir no próprio currículo) e a *diferenciação curricular*.

Para esta autora (*ibidem*:9), *reconstrução curricular* “diz respeito a todo o processo de reajuste do currículo à situação real que se enfrenta, o que implica reequacionar, em termos da situação específica da turma - estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas - os objetivos, conteúdos e conceitos propostos no currículo formal”, enquanto *diferenciação curricular* se refere “a todo o processo de diferenciação de estratégias e ritmos de trabalho correspondentes às características próprias de indivíduos ou grupos dentro de uma dada turma, de forma a permitir a coexistência de diversas atividades dirigidas para objetivos de aprendizagem comuns”.

Com base na assumpção da necessidade de gestão de sala de aula diferenciada, adequada e flexível, as atividades ou tarefas de aprendizagem devem ser organizadas e desenvolvidas nessa base, constituindo “desafios intelectualmente estimulantes, mobilizando e promovendo nos alunos criatividade e capacidade de resolução de problemas” (Morgado, 2004:88).

Em suma, tomando nossas as palavras de Abrantes (2001:48) “gerir o currículo significa analisar e diversificar práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam”. Não basta portanto adquirir conhecimentos, mas também compreendê-los, atribuir-lhes sentido, saber usá-los em contexto, desenvolvendo o gosto por aprender.

Assim sendo, no quadro da reorganização curricular, dá-se uma atenção prioritária à natureza das atividades de aprendizagem, de maneira a que estas se tornem verdadeiramente significativas. Deste modo, as atividades ou tarefas de aprendizagem devem reunir um conjunto de características que garantam efetivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno. Morgado (2004:89-90), apoiado nas orientações do Ministério da Educação, descreve as características essenciais das atividades de aprendizagem:

- Ativas – devem mobilizar situações de manipulação, experimentação e descoberta, quer ao nível dos materiais, quer ao nível dos conceitos;
- Significativas – relacionam-se com as vivências dos alunos dentro e fora dos alunos e devem ser adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada aluno;
- Integradas – devem proporcionar a articulação e convergência de conceitos, conhecimentos e competências de diferentes áreas;
- Diversificadas – devem partir da utilização de diferentes materiais e recursos para desenhar diferentes estratégias de realização;
- Socializadoras – capazes de apoiar e estimular trocas culturais entre alunos, a partilha de informação, a instalação de hábitos de entreajuda e colaboração.

## 2.6. Avaliação

### 2.6.1. conceptualização e funções da avaliação

Avaliação é um conceito polissémico, utilizado em diferentes contextos e com diferentes sentidos. Se nos socorrermos do dicionário, avaliar consiste em “determinar a valia ou valor de, (...) reconhecer a força de, estimar, calcular” (Pacheco, 2001:128).

Para Hadji (1994:31), avaliar é “um ato pelo qual se formula um juízo de valor, incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação”. Por isso, sustenta que a avaliação consiste na relação entre dois elementos: o *referido* e o *referente*. O *referido* diz respeito a uma determinada realidade, comportamento, aquilo que é constatado, apreendido, mensurável, enquanto o *referente* é o esperado o modelo de comportamento, a situação ideal, a norma. Ora, para formular um juízo de valor é imprescindível um *referente* e é da relação entre este e o primeiro que nasce a avaliação.

A avaliação, na educação, pode incidir sobre objetos muito diversificados, desde o currículo, aos processos de ensino-aprendizagem, aos projetos desenvolvidos na escola, as aprendizagens realizadas pelos alunos, entre outros. Deste modo, a avaliação cumpre uma função de valoração e controlo da qualidade do sistema educativo, da pertinência dos projetos curriculares e dos processos e resultados dos programas de intervenção educativa. Neste contexto, segundo Santos Guerra (1993), *apud* Ferreira (2007), a avaliação é imprescindível para se conhecer e melhorar o que se faz.

A procura da avaliação nos vários domínios da educação, no dizer de Ferreira (2007:12) “visa a tomada de decisões para que sejam cumpridas as finalidades e as funções (implícitas ou explícitas) que são impostas política, social e economicamente à avaliação”.

De acordo com Ferreira (2007), a avaliação das aprendizagens esteve muito tempo associada ao paradigma quantitativo, com ênfase no resultado da aprendizagem a curto prazo e no controlo das variáveis intervenientes. Nas palavras deste autor (*ibidem*:13), “a avaliação era algo realizado à parte do processo de ensino-aprendizagem e consistia na medição do grau de consecução dos objetivos, definidos previamente, resultando a sua integração num ponto de uma escala de classificação”. Daí Pacheco (2001:129) afirmar que “o significado mais usual de avaliação é dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a uma medida”. Esta perspetiva de avaliação incidia sobretudo nas capacidades e conhecimentos cognitivos dos alunos e realizada através de provas estandardizadas que permitem a medição rigorosa do nível de consecução dos objetivos (Ferreira, 2007).

No quadro da reorganização curricular do ensino básico, os princípios de adequação e diferenciação pedagógica implicam prestar atenção ao percurso e evolução de cada aluno no seu contexto. Neste contexto, avaliação “é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (Abrantes, 2002:9). Neste contexto, o conceito de avaliação de aprendizagens já não se situa num paradigma quantitativo, mas qualitativo, colocando “a ênfase no processo e nos resultados a longo prazo, bem como nas situações concretas e singulares (Ferreira, 2007:14).

Com efeito, no capítulo III do Decreto-lei n.º 6/2001, artigo 12.º, podemos ler que a avaliação “constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico”.

Em matéria de avaliação, o despacho normativo n.º 6/2010 constitui a legislação mais recente, que atualiza o disposto no antigo Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelos Despachos Normativos n.º 18/2006, de 14 de março, e n.º 5/2007, de 10 de janeiro. Deste modo, no anexo deste despacho, podemos ler a redação atual do despacho n.º 1/2005, que define o enquadramento, os princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e das competências dos alunos, bem como os seus efeitos.

Assim, no âmbito deste despacho a avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo. É um “elemento

integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”. Portanto, tem como finalidades:

- “a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.”

Ainda no enquadramento da avaliação das aprendizagens e competências apresentado neste despacho, podemos enumerar os seus princípios:

- “a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem;
- b) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados;
- c) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto -avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;
- d) Valorização da evolução do aluno;
- e) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados;
- f) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.”

## **2.6.2.Modalidades de avaliação**

Estes normativos sobre avaliação falam sobre as modalidades de avaliação do ensino básico. No Decreto-lei n.º 6/2001, podemos ler no artigo 13.º do capítulo III que “a avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa”. O despacho normativo n.º 6/2010, na parte do processo de avaliação, explicita de forma mais completa em que consiste cada uma destas modalidades.

Destaca-se a avaliação formativa, sendo considerada a modalidade principal da avaliação no ensino básico, pelo seu carácter contínuo e sistemático. A avaliação formativa visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a um grande número de instrumentos de recolha de informação. Inclui uma vertente de diagnóstico, que facilita a elaboração do projeto curricular de turma. Podemos ler ainda que a avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos, com outros professores e até com pais ou outros técnicos especializados e fornece informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências.



De acordo com Hadji (1994), tem predominantemente uma finalidade pedagógica e está integrada no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a avaliação formativa incide no processo de ensino-aprendizagem e não nos seus resultados e tem como objetivo principal, ao reunir constantemente informações sobre as prestações dos alunos, a intervenção atempada no processo de ensino-aprendizagem, numa perspetiva de melhoria. Uma das suas funções principais é a informação dos vários intervenientes, nomeadamente o *feedback* sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem. Tal como podemos ler neste despacho, “a avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho”.

Por seu turno, a avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas através da avaliação formativa sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, realiza-se no final de cada período letivo e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Deste modo, trata-se de uma avaliação que visa medir e comunicar aos alunos e aos pais os resultados obtidos no final do processo de ensino aprendizagem ou da unidade de conteúdo a ensinar, incidindo apenas no produto. Pretende pois “traduzir de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante atingir” (Cortesão, 2002:38).

Por fim, a avaliação diagnóstica realiza-se, segundo o Decreto-lei n.º 6/2001, no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

Através da avaliação diagnóstica, o professor tem a possibilidade de averiguar o domínio dos pré-requisitos necessários para a aprendizagem, ou o grau de preparação do aluno para posteriormente tomar decisões acerca do melhor caminho para desenvolver a sua aprendizagem, a fim de “averiguar possíveis dificuldades que possam ter no decorrer do processo de ensino-aprendizagem” (Ferreira, 2007:24).

De acordo com Ferreira (*ibidem*.25), é pela avaliação diagnóstica que se conhece melhor “as características dos alunos da turma, no que respeita aos antecedentes que lhes permitam iniciar a

aprendizagem, criando as condições necessárias à planificação do processo de ensino-aprendizagem pelo professor”.

Mas a avaliação com um carácter diagnóstico não deve acontecer apenas no início do ano letivo, mas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, pois é necessário decidir sobre estratégias, atividades, conteúdos, objetivos constantemente para se criarem condições que proporcionem o sucesso educativo dos alunos. No anexo do despacho normativo n.º 6/2010, avaliação diagnóstica “conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa” (ponto 19). Assim, a avaliação diagnóstica articula-se em larga medida com a avaliação formativa, pois “é função da avaliação formativa diagnosticar as dificuldades e as suas causas no decorrer do processo de aprendizagem” (*ibidem*.26).

### 2.6.3. Avaliação interna e externa

De acordo com o anexo despacho normativo n.º 6/2010, a avaliação sumativa, traduzida “na formulação de um juízo de valor globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina ou área disciplinar”, numa lógica que se aproxima das exigências de responsabilização e prestação de contas, desdobra-se em:

- Avaliação sumativa interna – da responsabilidade dos professores e da escola, realiza-se no final de cada período letivo, de cada ano letivo e de cada ciclo, utilizando a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa; esta tem como finalidades: “a) informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina e área disciplinar; b) tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno” (ponto 29).
- Avaliação sumativa externa – da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, que compreende a realização de exames nacionais no 9.º ano de escolaridade, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

#### 2.6.4. A avaliação como certificação da qualidade

Numa lógica de centralização do controlo pedagógico, a avaliação “desempenha um papel crucial, principalmente a avaliação centrada na perspetiva tyleriana de gestão e verificação dos resultados” (Pacheco, 2001b:13).

Nos dias de hoje, um dos fatores preponderantes na criação de escolas eficazes, na perspetiva de vários autores, como, por exemplo, Almerindo Janela Afonso, é a corresponsabilização dos diferentes atores educativos (alunos, professores, pais, comunidade). No sentido de comprovar a qualidade, esta não pode estar então dissociada da avaliação. Será que para avaliar a qualidade de um sistema escolar devemos basear-nos no critério geral de *cumprimento dos objetivos*? Quem deve definir os objetivos? A qualidade é para quem? É normal pensar que quanto mais se aproximar dos seus objetivos, mais elevada será a qualidade.

A grande preocupação com a avaliação dos governos conservadores é justificada pela necessidade de dar informações aos pais sobre o percurso académico dos filhos e pela necessidade de controlar de uma forma mais eficaz a qualidade das escolas. Nas palavras de Pacheco (2001b: 12) “há que responsabilizar a escola pelo sucesso dos resultados, dentro da máxima *‘melhores resultados com menos despesas e meios’*”.

A avaliação rigorosa, sistemática, aferida (com a finalidade de medir a prossecução dos objetivos curriculares) é desenhada dentro de parâmetros nacionais e controlados pelo Estado, no entender de Pacheco (2001). De facto, o problema está em integrar políticas de promoção de igualdade de oportunidades com políticas de promoção de qualidade e respetiva avaliação. No entender de Venâncio e Otero (2002:61) “as escolas são pressionadas no sentido de prestarem contas do modo como usam os recursos de que dispõem e dos resultados que alcançam”. Daí estar patente a busca de sinais tangíveis do que acontece nas salas de aula e nas escolas em geral, expressos de forma *sucinta e significativa*, contudo *rigorosa e objetiva*.

Através da leitura da legislação em matéria de avaliação, revista anteriormente, comprova-se a importância de uma cultura com base na qualidade, no sucesso, na informação, na credibilidade, nos desempenhos e resultados das escolas. Acresce ainda a participação nos processos internacionais de avaliação, num quadro de uma verdadeira regulação transnacional, como vimos anteriormente.

Neste contexto, a avaliação proposta privilegia a autoavaliação e a avaliação externa, assentes em padrões de qualidade, devidamente certificados, que promovam a eficiência e a eficácia das

escolas no sucesso das aprendizagens dos alunos. Nomeadamente os resultados da avaliação externa, devem possibilitar às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento, no sentido de promoverem ações de melhoria. Na perspetiva de Vicente (2004:60), estas modalidades de avaliação (a autoavaliação e a avaliação externa) “devem ser partes de um processo mais amplo e sentidas por cada escola como necessárias, como peças integradas do seu modelo organizativo e de gestão, no caminho de um amplo e assumido processo de qualidade”.

“A avaliação da qualidade passa a ser, assim, o discurso dominante que tanto serve para legitimar a intervenção do Estado no processo de regulação do sistema, como é utilizado para responsabilizar as escolas, os professores, os alunos e os pais pelos resultados obtidos.” (Pacheco, 2001b:13)

Nesta dimensão da avaliação, Afonso (2002:53) afirma que desde cedo se advogava em Portugal a introdução no sistema educativo de formas de competição e comparação entre diferentes instituições de ensino aumentaria a qualidade. Deste modo, procurou-se em Portugal, nas décadas de 80-90, espalhar a ideia de que a comparação e a competição entre instituições “seria uma inevitabilidade decorrente da nossa inserção europeia, vista agora como um mercado mais amplo com novos competidores” (Afonso, 2002:54).

Introduzida pelo Despacho Normativo n.º 98-A/92, à avaliação aferida (uma nova modalidade de avaliação) era atribuído o papel de “controlo de qualidade do sistema educativo” e a promoção da “confiança social dos diplomas escolares, através de validação externa”. De acordo com Afonso (2002:57-58) esta foi interpretada como possível estratégia de introdução do mercado na escola pública, possibilitando que “os resultados escolares, verificados por provas estandardizadas, viessem a ser utilizados para estabelecer pressões competitivas no sistema educativo, induzindo a emulação e a comparação sistemática entre estabelecimentos de ensino, e suscitando a promoção de políticas baseadas na procura ena livre escolha educacional”.

Numa primeira fase, a avaliação aferida foi operacionalizada pela aplicação de provas estandardizadas a amostras representativas da população discente, em anos terminais de ciclo, apenas para Língua Portuguesa e Matemática.

Relativamente ao ensino básico, com o decreto-lei n.º 209/2002, são introduzidos, em 2002, os exames nacionais no final do 9.º ano em Língua Portuguesa e Matemática, sendo a sua regulamentação publicada através do despacho n.º 1/2005.

De acordo com Fernandes (2007:597) através dos exames nacionais,

“o Ministério da Educação pretende controlar se o currículo nacional está a ser desenvolvido nas escolas de acordo com o previsto. Além disso, pretende monitorizar o sistema educativo, pois os exames podem permitir que as escolas prestem contas do seu trabalho à sociedade e à administração educativa”.

Neste contexto, os exames nacionais, designados de avaliação externa ou provas de avaliação estandardizadas, servem como mecanismos de controlo central do Estado e promovem a competitividade entre estabelecimentos de ensino (Afonso, 2007).

Assim, os *rankings* das escolas surgem como fator explícito do *quase-mercado* da educação, que começam já a influenciar a maneira como as escolas se organizam para melhorar o seu posicionamento na lista ordenada de escolas, não exclusivamente melhorando o processo ensino-aprendizagem, mas sim os resultados apresentados.

### 3. Promover a qualidade: os *quase-mercados* educativos

#### 3.1. Estado e Educação: crise do Estado-Providência

Ao longo do século XX cresce a “escola de massas,” gratuita, obrigatória e laica (Stoer, 2001). Neste sentido, a educação é vista como um bem público e um direito dos cidadãos que visaria a justiça social e o crescimento económico. Este direito à “educação para todos” é responsabilidade assumida do Estado, ao qual cabe criar as condições para que todos tenham igualdade de acesso e sucesso no sistema educativo e possa contribuir para a formação do capital humano, tão necessário ao desenvolvimento e crescimento económico, especialmente num cenário pós-guerra. Nesta base nasce o conceito de Estado-Providência que, de acordo com Boaventura Santos (1993), se traduz essencialmente num pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado, com o objetivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia.

Este conceito da educação como um bem público e um direito prevê um ensino democrático, onde alunos de todos os tipos de origem social, étnica, género e capacidades podem ter as mesmas condições de aprendizagem e de sucesso.

Porém, no contexto de crise económica acompanhada pela recessão, inflação, crise fiscal e grande desemprego nos anos setenta, desenvolvem-se críticas ao Estado-Providência. Os princípios do Estado-Providência são rejeitados pela Nova Direita que os considera incompatíveis com o progresso económico, pois ineficiente e dispendioso. Em alguns países são implementadas estratégias de retração do Estado, abrindo espaço para a iniciativa privada e para o mercado.

Assim, é proposta a “revalorização do mercado, reformulação das relações do Estado com o setor privado, a adoção de novos modelos de gestão pública preocupados com a eficácia e a eficiência e a redefinição dos direitos sociais.” (Afonso, 1998:139).

E então acontece a “liberalização” do Estado na educação, pois este começa a colocar mais a responsabilização nas escolas, que devem aumentar a sua eficiência e capacidade de resposta; introduz a competição no setor público sem transferir a propriedade (Dale, 1994). De facto, não significa a privatização do sistema de ensino, mas o funcionamento de lógicas privadas na escola pública. Por isso, podemos falar em elementos de *quase-mercado*, como a matrícula-livre e o financiamento segundo um número de alunos matriculados e os resultados académicos (Dale, 1994).

Assim, as políticas educativas têm criado na educação um projeto de mercado educacional, encontrando-se escolas quase autónomas (embora públicas), com orçamentos próprios, a competir no mercado por clientes individuais. Por isso, assiste-se à introdução na educação de vetores próprios da sociedade capitalista, tais como o individualismo, a competição e a possibilidade de escolha (Dale, 1994).

### 3.2.0 Neoliberalismo em Educação

Stoer (2008:119) afirma que a economia da educação se “enraizou em Portugal principalmente pela via de um planeamento educativo e económico estimulado e, em grande parte, orientado pelo exterior”. De facto, a globalização e a mundialização dos mercados, têm vindo a ser apresentados como argumentos para a modernização da sociedade, sendo a noção de mercado o conceito marcante “da tendência neoliberal que se identifica com os princípios da privatização, da globalização e da livre escolha e que servem de argumento para a eficiência, a qualidade e a equidade” (Pacheco, 2001b:9).

Por neoliberalismo entende-se um conjunto de políticas económicas que começam por ser adotadas na Grã-Bretanha (durante a governação de Margaret Thatcher), nos Estados Unidos da América (com Ronald Reagan), e que se vão estendendo à América Latina e Europa de Leste ao longo das últimas décadas devido à atuação de instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) ou o Banco Mundial. O liberalismo advoga a abolição da intervenção estatal na esfera económica, argumentando que o comércio livre é a melhor forma de desenvolver a economia de um país, pois o mercado, regulado pelas leis da oferta e da procura, encontrará o necessário equilíbrio e dispensa qualquer controlo. Daí não haver necessidade de intervenção estatal, até porque o Estado é ineficaz. Martinez e Garcia (s/d), enumeram alguns pontos principais do neoliberalismo:

- Domínio do mercado: libertação das empresas privadas de quaisquer laços impostos pelo Estado; maior abertura ao comércio e investimento internacionais; redução dos salários possível através da eliminação dos direitos dos trabalhadores; abolição do controlo sobre os preços;
- Redução dos gastos públicos com os serviços sociais como a educação e saúde;
- Desregulação, ou seja, diminuição da regulação estatal em todas as situações em que os lucros possam sair reduzidos;

- Privatização: venda de empresas, bens e serviços estatais a investidores privados em nome da obtenção de maior eficácia, tendo como principais consequências a concentração de riqueza e o aumento dos preços ao público;
- Eliminação do conceito de “bem público” ou “comunidade” e sua substituição pelo de “responsabilidade individual”.

Esta tendência neoliberal opõe mercado e Estado, defendendo que este último, por não apresentar soluções aos grandes problemas sociais e também pelo próprio descrédito do setor público (ineficiência e excessiva regulação do serviço público), deve reduzir ao mínimo as suas responsabilidades, abrindo alas à criação de espaços desregulados, em nome das liberdades económica e individual. (Pacheco, 2001b:9). Nesta perspetiva, o Estado, é obstáculo ao consumidor e é o causador do estado caótico da economia.

Também na perspetiva de Afonso (2001), os processos de globalização e transnacionalização do capitalismo, têm desafiado o esvaziamento da autonomia relativa do Estado, pois a influência direta ou indireta de organizações como o Banco Mundial, a OCDE ou o FMI induzem a adoção de medidas ditas modernizadoras que orientam as reformas dos Estados-Nação, de maneira a levar os Estados a assumirem “uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas (...) da fase atual de transnacionalização do capitalismo” (*ibidem*:24).

Apoiados na teoria do capital humano (relação entre educação e crescimento económico) os ideais neoliberais perspetivam a educação como pilar do desenvolvimento económico, especialmente se esta for entendida como mercadoria, como um bem de consumo. Assim, “o neoliberalismo faz da educação um serviço, cuja eficiência e produtividade de resultados é diretamente proporcional à intervenção dos grupos de mercado”. (Pacheco, 2001b:10)

Nas palavras de Lima (2002:24) é frequente encontrar-se discursos no sentido em que “é essencial o crescimento do sistema com menores despesas, aumentar a produtividade, quantificar os recursos e os resultados obtidos, aferir a qualidade”. Nesta linha de pensamento, Lima (2002:18) acrescenta que a “modernização significará, para o futuro, racionalização, eficácia, eficiência, alcance de solução certa, otimização, relação favorável custo/benefício”. A educação não escapa, por isso, a este discurso da modernização, com uma constante referência à qualidade, eficiência, eficácia, excelência, competitividade, concorrência e cliente, palavras oriundas da lógica económica e empresarial.



### 3.3. Orientação das políticas educativas para o mercado e para a escolha

No entender de Barroso e Viseu (2003) a crise atual do modelo político-administrativo que esteve na base do desenvolvimento dos sistemas educativos, associada a fenómenos políticos e económicos (“choque petrolífero”, “crise do Estado-Providência”, emergência de políticas neoliberais”, globalização da economia”, ...) tem conduzido a diferentes reformas educativas.

Estas ditas reformas educativas baseiam-se num modelo neoliberal de gestão centrada na escola, assente numa lógica económica de organização e funcionamento, assente num conjunto de orientações, tais como a descentralização, o reforço da autonomia da escola, a participação local, e o direito à escolha de escola.

Pacheco (2001b:16) resume as características da escola neoliberal:

“a lógica da privatização dos resultados da aprendizagem equipara a escola a um supermercado de conhecimentos, amplamente autorregulada pela educação *voucher*, ou seja, educação norteadas pelas políticas de privatização, feitas em nome da soberania do consumidor, que favorecem não só uma grande liberdade na escolha, bem como a competitividade entre escolas. É por isso que o *ranking* das escolas é publicitado, os resultados da avaliação criterial são utilizados como indicadores de qualidade do sistema, o modelo das boas práticas é incentivado, os professores são enquadrados profissionalmente em termos de medição de resultados e o sucesso é perspetivado em função de parâmetros de custos-resultados”.

De acordo com Neto-Mendes, Costa e Ventura (2001:3), a orientação das políticas educativas para o mercado, desenvolvida inicialmente em Inglaterra, nos anos 80, sob a governação de Margaret Thatcher, assentava nos seguintes pilares: liberdade de escolha da escola por parte dos pais, potenciadora da competição entre escolas; promoção da diversidade de oferta escolar; autonomia das escolas, associada a uma recentralização das políticas educativas; cortes nas despesas com a educação, questionando o peso preponderante do Estado na orientação e avaliação do sistema educativo.

Aquilo que torna tão específica a política neoliberal na educação não é apenas a “adoção do princípio da descentralização e do reforço da autonomia da escola, nem a promoção de novas técnicas de gestão, mas, sim, a sua combinação explosiva, com a livre-escolha, pelos pais, do estabelecimento de ensino e com o regime de concorrência entre as diversas escolas” (Barroso & Viseu, 2003:901). Neste sentido, os pais optam pela escola que oferece um tipo de educação que vai ao encontro do projeto educativo que têm para os seus filhos e podem sempre mudar para uma outra quando não se sentem satisfeitos, o que conduzirá, através de um processo de seleção natural, ao

encerramento daquelas que não conseguem satisfazer uma clientela suficientemente grande, sobrevivendo e prosperando apenas as escolas que melhor conseguem satisfazer os consumidores (Chubb & Moe, 1990:32,33). Parte-se do princípio que, no fim de todo este processo, os alunos são os grandes beneficiados. Os pais passam a ter a possibilidade de escolha na matrícula, sendo o melhor juiz das suas necessidades e, por isso, deixa-se de falar em cidadãos ou alunos e passa-se a falar de “clientes” ou “consumidores”, pois estes vão poder escolher a escola que eles consideram melhor para eles, o que gera grande competição entre as escolas. Esta questão da liberdade de escolha da escola por parte dos pais insere-se na linha do chamado *quase mercado* da educação.

Barroso e Viseu (2003) também defendem que a escolha livre da escola é um dos instrumentos mais fortes para a emergência de um mercado educativo. Estes autores advogam a emergência de lógicas de mercado na educação, em especial a partir de processos informais de escolha de escola por parte dos pais. Estes autores afirmam que os pais recorrem a estratégias para subverter a lógica preconizada na “carta escolar”, em que cada aluno deve frequentar um estabelecimento de ensino afeto à sua área de residência, evidenciando-se a passagem de uma regulação pela oferta para uma regulação pela procura.

Na verdade, os defensores da livre-escolha da escola afirmam ser, em primeiro, um direito parental, e portanto capaz de melhorar a qualidade das escolas e dos resultados, pois estimula a competitividade e a prestação de contas, pressionando para a melhoria dos resultados. Por seu turno, os opositores da livre-escolha justificam que esta escolha estratifica económica, social e etnicamente as escolas, na medida em que os comportamentos de escolha por parte das famílias não são homogêneos (as famílias mais carenciadas economicamente não têm informação, tempo e recursos para identificarem as “boas escolas”). Outra questão é a de que a competição das escolas, ao invés de estimular para a melhoria, promove estratégias promocionais e de marketing para atrair “bons” alunos. Por fim, esta escolha de escola tem sido impulsionada especialmente pelo ensino privado, traduzindo-se numa estratégia elitista, indo contra o direito de todos a um ensino de qualidade.

Neste contexto, “a escola deveria ser libertada do Estado, gerida como uma empresa, no quadro de um sistema de concorrência gerado pela livre-escolha da escola pelos pais” (*ibidem*). Por outras palavras, as escolas continuam públicas, mas começam a funcionar com lógicas de gestão privadas, pois o Estado começa a financiar as escolas parcialmente e em função dos resultados académicos que apresenta, através das modalidades de *vouchers* (cheques para a educação, dados à escola e não aos pais) e das *charters schools* (escolas com contratos com o Estado, seguem o

Currículo Nacional e, em função dos resultados obtidos através da avaliação externa, recebem financiamento; embora a gestão seja privada, o controlo é público).

Como refere Afonso (1999), em Portugal, o neoliberalismo existe em formas mais ténues, ou *mitigadas*, “dentro do que Ball (1994) e Whitty (1997) designam por ‘políticas de quase-mercado’, pois o seu registo coincidiria com a efetiva desregulação do mercado de escolas” (Pacheco, 2001b:12).

Em suma, os defensores do *quase-mercado* afirmam que a escola deve ter lógicas privadas, pois defendem que esta perdeu qualidade porque se democratizou. O apoio financeiro (via impostos), não está ligado à satisfação do cliente e a ausência de estímulos baseados no lucro e no prejuízo desperdiçam e inibem a capacidade de resposta das escolas. Segundo estes, há um abaixamento dos padrões, inibição da pressão em favor da excelência e não resposta às necessidades totais dos alunos. Assim, defendem que a introdução de lógicas de mercado na educação (o facto dos pais escolherem a escola, o financiamento de acordo com os resultados académicos) levará a um aumento da qualidade do ensino e tornar-se-á um mecanismo de seleção natural, através da qual as escolas impopulares serão forçadas a fechar ou a melhorar (a questão do darwinismo social).

### **3.4.Currículo e avaliação como instrumentos de regulação do mercado**

Pacheco (2001b:14) afirma que o currículo (incluindo a avaliação) “é o instrumento adequado de regulação não só para a formulação de objetivos de aprendizagem, que se encontram nas diversas formas de seleção e organização do conhecimento oficial, bem como para o estabelecimento de critérios de controlo dos alunos e professores”, concebendo-se assim o conhecimento como uma mercadoria e bem de consumo.

Assim, no quadro dos Quase-Mercados Educativos, o Estado recentraliza o controlo com os currículos comuns (*core curriculum*), reforçando o Currículo Nacional, e estabelece a avaliação externa dos alunos (pelos exames nacionais) e através dos seus resultados, a avaliação das próprias escolas.

Deste modo, o Currículo Nacional torna-se um mecanismo de gestão e controlo político do conhecimento. No dizer de Pacheco (2001b:13) “o currículo nacional (...) objetiva conhecimentos

num “menu escolar” que significa tão-só, dentro da metáfora da *mcdonalização* do saber, o *fast-food* uniforme e eficiente de reprodução cognitiva”.

Passa-se de um Estado que é mínimo (por não ser capaz de ser bom fornecedor) para um Estado forte, cada vez mais centralizante, diretamente interligado ao controlo curricular, indo ao encontro da aspiração meritocrática neoconservadora.

Certamente o currículo passa a ser objeto de avaliação, pois há que averiguar de que maneira ele tem sido fator de sucesso e/ou insucesso escolar, para poder haver uma mudança que aposte na igualdade de acesso e possibilidade de sucesso para todos os alunos, independentemente das suas origens sociais. E como na maior parte dos estados ocidentais a educação tem estado à responsabilidade do Estado, assiste-se à emergência de um Estado cada vez mais avaliador, preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controlo de resultados. A avaliação surge assim como um instrumento de definição de políticas, de controlo, de “recauchutagem” de políticas conservadoras (que defendem o Estado-Providência) e políticas neoliberais (introdução de lógicas de mercado da sociedade capitalista) (Afonso, 2000).

De acordo com Afonso (*ibidem*), a avaliação tem a função de regulação de práticas, de seletividade, de hierarquização e também uma função simbólica, no sentido em que as instituições necessitam da avaliação para legitimar a sua ação.

Na perspetiva deste, o Estado tem adotado uma lógica de mercado, através da importação de modelos de gestão privada para o domínio público, bem como a ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos. Desta maneira, o Estado usa a avaliação como mecanismo de controlo e responsabilização, enquadrado numa política internacional com base na competitividade, que exige a medição das *performances* do sistema educativo. Também Pacheco (2001b:13) ressalva que a avaliação desempenha um “papel crucial, principalmente a avaliação centrada na perspetiva tayloriana de gestão e verificação dos resultados”.

Assim, emergência deste Estado avaliador promove a expansão de instrumentos positivistas e quantitativistas em avaliação, favorece a desvalorização social e política da complexidade inerente ao processo educativo (Afonso, 2007).

Neste contexto, este autor identifica outras modalidades de avaliação que merecem destaque.

A avaliação normativa “toma como referência, ou compara, as realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo – o que lhe confere uma natureza intrinsecamente seletiva e competitiva” (*ibidem*:34). Portanto é uma modalidade de natureza quantificável, usada para estabelecer

comparações de alunos, escolas, políticas educativas, entre outros. Não abrangendo a complexidade do processo educativo, fica reduzida aos *produtos visíveis*, sendo um dos seus exemplos os testes estandardizados para medir a inteligência. Numa lógica de mercado, esta modalidade é muito útil, na medida em que a “competição e a comparação se tornam valores fundamentais em educação” (*ibidem*).

A avaliação criterial avalia as aprendizagens dos alunos por referência a um conjunto de critérios, previamente definidos, normalmente conhecidos pelo aluno, sem que seja feita, necessariamente, comparação de alunos. Portanto, é referida aos contextos, sendo por vezes confundida com a avaliação formativa. A avaliação criterial é “concretizada mediante provas ou testes deliberadamente construídos com preocupações técnicas e metodológicas, obedecendo aos requisitos normais, nomeadamente em termos de garantia de *validade* e *fidedignidade*” (Afonso, 2000:35). Assim, esta modalidade procura ver qual o grau de consecução de objetivos mínimos de disciplinas, projetos, de ciclo de ensino, ...) e pode facilitar um maior controlo central do Estado, introduzindo também, a par da avaliação normativa, efeitos de mercado no sistema educativo.

Por fim, este autor ainda identifica uma modalidade de avaliação que se tem revelado congruente com a filosofia do *mercado educacional*, com base em processos de *prestação de contas* relacionados com os *resultados* e aparece como mecanismo ideal para que o Estado reforce o seu poder de regulação face à educação. A esta modalidade, Afonso (2000:122) designa de “avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados”; estandardizada ou aferida, porque validada do ponto de vista técnico e científico; criterial porque visa “o controlo de objetivos previamente definidos (quer enquanto produtos, quer enquanto resultados educacionais)” (*ibidem*).

Em Portugal, a adoção da modalidade de avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados, emergiu com a elaboração dos *rankings* de escolas.

## 4. Rankings das Escolas em Portugal

“...na versão mais simplificada dos *rankings*, tal como o é, o caso português, o trabalho educativos das escolas e dos professores torna-se, pois, amplamente ignorado e o seu significado reduzido a um conjunto de indicadores numéricos, baseados nos desempenhos dos alunos abstratos, homogêneos e destacados dos seus contextos sociais e culturais de vida.”

Santiago, Correia, Tavares & Pimenta, *Um olhar sobre os Rankings*, (2004:6)

Considera-se que os *rankings* induzem efeitos de *quase-mercado*, quando a comparação e a procura diferenciada se efetua entre escolas públicas (Afonso, 2009).

Na última década, verificou-se uma verdadeira campanha a favor da divulgação dos *rankings*, em prol do direito das famílias à informação, de maneira a facilitar uma escolha criteriosa da escola considerada “melhor” para os seus filhos, em prol da promoção da prestação de contas por parte das escolas à sociedade e, em último, em prol da qualidade do ensino. Porém, a publicitação dos *rankings* em Portugal destaca-se da publicitação feita noutros países, em especial a Inglaterra dos anos oitenta, pois não teve como questão de fundo “a opção inequívoca para uma orientação das políticas para o mercado, sabendo-se que tal implica a liberdade de escolha da escola por parte dos pais, a concorrência entre escolas e a diversidade de oferta formativa das escolas” (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003:1).

No entanto, a vasta literatura sobre o assunto revela que este é um tema controverso, suscitador de várias questões, nomeadamente quanto ao impacto dos *rankings* na realidade educativa, as reações dos diferentes atores sociais aos *rankings*, à forma como as listas são elaboradas, entre outros.

Por seu turno, Santiago Correia, Tavares e Pimenta, (2004:5) afirma que “a ordenação das escolas em *rankings* constitui sempre uma visão simplificada da realidade, seja qual for a quantidade e a qualidade da informação utilizada na sua elaboração”. De facto, Rowe (2000), citado por Neto-Mendes, Costa & Ventura (2001:3), defende que “os processos simplistas e redutores nunca poderão ser uma boa maneira de perceber instituições complexas como os estabelecimentos de ensino”.

Neste contexto, uma das questões principais que os *rankings* de escola suscitam é a sua elaboração. Quais são os critérios usados para a elaboração de uma lista ordenada de escolas, da “melhor”, para a “pior”? Quais são os fatores levados em conta para construir essa lista? Que fatores externos contribuem para a elaboração da referida lista? A quem compete elaborar o *Ranking* de

Escolas? O que permitem conhecer, na realidade, os *rankings*? A que práticas escolares conduzem os *rankings*? Tentaremos responder a estas e a outras questões de seguida.

#### 4.1. Surgimento dos *Rankings* em Portugal

Alimentado pelo discurso de necessidade de maior qualidade, eficácia e transparência no campo da educação, foram construídos e publicados *Rankings* de escolas do ensino Secundário em Portugal. A primeira publicação dos resultados dos exames nacionais do 12.º ano aconteceu em agosto de 2001, após uma queixa apresentada pelo jornal *Público* advogando o direito à informação consignado na lei (Matos *et al*, 2006; Santiago Correia, Tavares & Pimenta, 2004). Esta primeira lista foi elaborada pela comunicação social após fornecimento dos dados em bruto dos resultados por escola dos exames finais do secundário pelo Ministério da Educação. Estes dados foram tratados de forma linear e aleatória (média aritmética dos resultados dos exames de 12.º ano), acabando por surgir diferenças nos *rankings* publicitados de acordo com cada órgão de imprensa.

Seguidamente, a iniciativa de tratar os dados partiu do Ministério da Educação, quando David Justino, desempenhando o cargo de Ministro da Educação, em 2002, encomendou um estudo à Universidade de Lisboa, coordenado por Sérgio Grácio, com o propósito de elaborar um *ranking* de escolas. Este ministro defendeu a obrigatoriedade de divulgação, junto da opinião pública, dos resultados do 12º ano de escolaridade, por escola e por disciplina, com a propósito de aceder ao conhecimento geral sobre o sucesso e insucesso escolares no ensino secundário. Como afirma Santiago, Correia, Tavares & Pimenta, (2004) este ministro nunca escondeu estar a favor do estabelecimento de “rankings”, procurando dar-lhe maior relevo ao publicitar “a lista hierarquizada de escolas sob a capa do resultado de um trabalho científico, procurando deste modo, aumentar-lhe o simbolismo” (Santiago, Correia, Tavares & Pimenta, 2004:prefácio). Tal como afirmam Santiago, Correia, Tavares & Pimenta, (2004:3), a divulgação dos *rankings* permitiria formar uma ideia mais clara da *qualidade* da educação proporcionada nas escolas”, estando agora as famílias mais informadas para escolher as escolas que consideram ser mais ajustadas.

Então, no cenário português, Neto-Mendes, Costa e Ventura (2001:2) referem que a publicação dos *rankings* das escolas “parece ser comandada pela ideia de comparação dos resultados escolares” para “apresentar à sociedade civil um instrumento socialmente credível de avaliação das escolas, de fácil leitura, de significado direto e linear”.

De acordo com Santiago, Correia, Tavares & Pimenta (*ibidem*), quem argumenta a favor dos *rankings* afirma que a sua publicitação proporciona dois tipos de direitos individuais:

- O direito das famílias de escolher, apresentando como uma condição de equidade;
- O direito das famílias de controlar e vigiar os desempenhos das escolas.

De outro modo, no que concerne às escolas, os *rankings* possibilitam, de acordo com esta argumentação:

- Monitorizar e controlar melhor os seus processos e resultados (através de mecanismos de feedback);
- Tornar a sua informação mais transparente;
- Cumprir o seu dever de responsabilidade social para com as famílias.

David Justino, então ministro da Educação em 2002, advogava que a publicitação dos *rankings* permite que as escolas se superem, melhorando consequentemente a sua qualidade.

Neto-Mendes, Costa e Ventura (2001), nos argumentos a favor, indicam que as pessoas ganham em saber as escolas que obtêm os melhores resultados, que a divulgação pública constitui o prémio e o estímulo às escolas e aos professores e que, ao invés, os maus resultados constituem uma sanção às escolas para que estas procurem melhorar as suas prestações. Assim sendo, promove a competição entre as escolas, sendo que a comparação dos resultados das escolas seria “o instrumento que permitiria ao consumidor educativo escolher o melhor fornecedor de serviços que procura” (*ibidem*:2).

Por outro lado, os autores anteriormente citados referem que existem vários fatores que podem influenciar o desempenho das escolas e dos alunos e que, por sua vez, os *rankings* não permitem conhecer uma data de informação relevante, tal como: o coeficiente intelectual dos alunos; o percurso académico anterior dos alunos; o tempo de apoio que os alunos obtêm no seio familiar ou em “explicações” dadas por professores particulares; as características sócio-culturais dos alunos; o grau de seletividade do estabelecimento de ensino relativamente à admissão dos seus alunos; o grau de exigência do estabelecimento de ensino e dos seus professores; a consistência de resultados de sucesso ou insucesso dos alunos de um determinado estabelecimento de ensino; as situações anómalas, justificadas por fatores exógenos; as características do clima do estabelecimento de ensino; as diferenças entre a população relativamente ao poder de compra ou às habilitações académicas; o número de alunos do estabelecimento de ensino; a qualidade do funcionamento dos órgãos de gestão e de organização científica e pedagógica da escola; a taxa de mobilidade do corpo



docente; a percentagem relativa de alunos internos, externos e autopropostos que se apresentam a exame.

De facto, Santiago, Correia e Tavares (2004:6-7) resumem as variáveis sociológicas que são negligenciadas, nomeadamente:

“a diferença entre as escolas do ponto de vista da sua composição social, dos seus projetos e da sua organização interna. (...) relação entre a origem social e cultural dos alunos e entre as suas oportunidades de sucesso e desempenho escolares (...), *clima educativo* de escola, relação professor-aluno, expectativas sociais e educativas dos alunos, etc.”

Ainda existem outros indicadores que não são tidos em conta, mas que podem influenciar as listas ordenadas de escolas: as habilitações académicas dos pais e as “explicações”.

Como explicam Neto-Mendes, Costa e Ventura (2001), sustentando-se nos estudos de McLaren e Dyck (2002), González (2001), Livingstone e Stowe (2001), Simões *et al* (1999), evidencia-se a relevância do capital económico, social e cultural dos pais no apoio à escolarização dos seus filhos. As conclusões destes estudos referem que os pais com um capital cultural mais elevado conseguem descodificar com maior facilidade a informação sobre as políticas escolares, tendo um efetivo poder de escolha. Referem também que o nível de estudos destes pais condiciona os resultados dos seus filhos na escola, uma vez que olhes prestam maior apoio. Por outro lado, a educação dos pais está fortemente associada à educação dos filhos, pois a maioria dos filhos com pais detentores de estudos superiores, também se tornam detentores de títulos académicos universitários. Aliás, Livingstone e Stowe (2001), citado por Neto-Mendes, Costa e Ventura (2003:8), salientam que “o fosso educacional entre as pessoas oriundas de famílias com menos habilitações académicas e as oriundas de famílias com mais habilitações académicas parece estar a aumentar.”

As *explicações* constituem-se também um fator interessante de análise, na medida em que cada vez mais os pais recorrem a esta estratégia no sentido de “aumentar a competitividade dos seus filhos durante os percursos académicos” (*ibidem*), e no fundo, auxiliá-los a melhorar os seus resultados académicos.

#### 4.2. A construção dos *rankings*

A forma e os critérios que estão na base da construção dos *rankings* das escolas tem sido alvo de vários questionamentos.

Na construção dos *rankings* escolares estão na base indicadores de natureza quantitativa que segmentam a realidade a partir de variáveis relacionadas com os desempenhos individuais dos alunos “quase sempre reduzidas à medida das suas *performances* cognitivas” (Santiago, Correia & Tavares, 2004:5). Nesta medida, a base de construção das listas ordenadas de escolas tem sido os resultados dos exames nacionais – *outputs* das escolas - verificando-se portanto a ênfase dada à componente cognitiva.

Com efeito, no caso português, os *rankings* de escolas são “reduzidos a um conjunto de indicadores numéricos, baseados em desempenhos de alunos abstratos, homogêneos e destacados dos seus contextos sociais e culturais de vida” (*ibidem*:6).

No entanto, vários autores explicam os problemas associados à utilização dos indicadores de *performance* para a elaboração de rankings (Amaral, 2000; Karsten, Visscher & Jong, 2001); Santiago, Correia & Tavares, 2004). Estes autores consideram que os indicadores de *performance* não abrangem todas as dimensões da qualidade, apresentando por consequência uma imagem distorcida da realidade educativa. Mais; é criada a ilusão de se poder comparar objetivamente instituições, de maneira a contribuir para uma sólida tomada de decisão. Por seu lado, Karsten, Visscher e Jong (2001) acrescentam que pode levar à indução de falsos julgamentos nas famílias que estigmatizam escolas com etiquetas de “má reputação” (das quais dificilmente se conseguem livrar). Advogam que há escolas seletivas do ponto de vista social (origem dos alunos) e escolar (seleção interna) e que os *rankings* não expressam isso.

Santiago, Correia e Tavares (2004:6) acrescentam ainda que estes resultados podem ser alvo de manipulação, uma vez que “as escolas podem eventualmente excluir todos os alunos que julgam não ter a possibilidade de atingir bons resultados”.

Deste modo, Joaquim Azevedo, numa entrevista ao Jornal Público, publicada a 15 de outubro de 2010, afirma que a base para a elaboração dos rankings não deveria estar assente exclusivamente nos resultados dos exames, mas abarcar um conjunto de variáveis que contemplasse mais aspetos do processo educativo. Este autor considera necessária a criação daquilo a que chama um *indicador compósito*, que deveria conter várias variáveis e não apenas os resultados dos exames.

Mas há aqui outra questão que não pode deixar de ser referida. Há medida que os anos vão passando, os *médias*, para além de fazerem questão de explicar com pormenor a maneira como têm conduzido o processo de elaboração das listas ordenadas, têm construído várias listas e não apenas uma.

Nomeadamente a partir de 2005, foram também construídas listas para o Ensino Básico e não apenas para o Ensino Secundário.

São construídas listas gerais, com a média de todas as escolas, quer públicas, quer privadas, mas também listas de escolas ordenadas por número de exames realizados, concelhos, público/privado.

#### 4.3. Impactos previsíveis dos *rankings*

O direito à informação para que a família possa escolher a “melhor” escola para o seu filho, através da divulgação dos *rankings* despoleta um conjunto de questões importantes de referir.

Santiago, Correia e Tavares (2004) consideram que esta escolha não “chega” a toda a população, mas sim às famílias das classes média e média alta, pois estes conseguem descodificar com maior facilidade a informação veiculada pelos *rankings*, e têm também as condições para levar a cabo essa escolha. E, com efeito, o que se verifica é que efetivamente os melhores alunos e respetivas famílias, escolhem de modo explícito, as “melhores” escolas.

Em termos sociais e simbólicos, sempre houve escolas com melhor e pior *reputação* ou *prestígio*. E neste jogo de escolha de quem será o melhor *prestador do serviço educativo*, as escolas acabam por levar a cabo um conjunto de mecanismos, de maneira a obter os melhores lugares no *ranking*, pois isso garante-lhes, numa lógica de mercado, ter sempre *clientes* e cada vez mais *melhores clientes*.

Becker (1970) foi o sociólogo que introduziu a noção de *cliente ideal*, que corresponde a uma imagem, a uma ficção a partir da qual o professor modela a sua conceção acerca de como deve ser realizado o trabalho do aluno. Os professores tendem a classificar os seus clientes em termos do grau em que eles se afastam deste ideal. Portanto, o *cliente ideal* é aquele que corresponde melhor ao currículo padrão e é por isso normalmente oriundo de meios económicos socioeconómicos favorecidos.

Sendo assim, muitas vezes, as escolas públicas acabam por selecionar a entrada dos alunos, ao invés de aceitar todo e qualquer aluno, para melhorarem os seus rankings, fator este que atrai mais financiamento do Estado e faz subir a sua procura podendo alegar vagas cheias depois na entrada (seleção) de alunos. Deste modo, as escolas procuram atrair alunos mais capazes, para atingir melhores lugares nos *rankings* e captar mais financiamento; rejeita alunos com necessidades

especiais que impliquem maiores custos; concentram recursos nos alunos com mais capitais (pelas capacidades ou pela influência que sua família tem). De facto, a consequência que emerge de todas estas questões é a polarização das escolas (Dale, 1994): existem escolas mais escolhidas, com mais alunos, mais recursos e existem escolas menos escolhidas, com menos alunos e menos recursos.

Em resumo, a divulgação dos *rankings* pode causar impactos negativos sobre os alunos, professores, sobre a organização e a gestão das escolas e sobre os discursos de determinados grupos sociais com peso na decisão política. Santiago, Correia, Tavares e Pimenta (2004), em *Um olhar sobre os Rankings*, destacam os seguintes impactos previsíveis:

- Impacto sobre os alunos, contribuindo para a elitização do ensino:

“*rankings* [na] sua dimensão simbólica pode (...) contribuir para uma maior ‘naturalização’ da estratificação social das escolas e da homogeneização da comunidade que a frequenta” (p. 19)
- Impacto sobre os professores:

“aos professores parece que a publicação dos dados que dão origem aos *rankings* é sentida como uma forma de avaliação indireta das suas competências profissionais” (p.20)
- Impacto sobre a organização e gestão das escolas, que adotam o sistema de gestão privado:

“...adaptação dos currículos às necessidades dos clientes/consumidores, adoção de técnicas de *marketing* para atrair as famílias e os alunos; sobreposição dos papéis de gestão aos papéis de docência na direção das escolas, concentração de poderes na direção” (p.20)
- Impacto sobre o discurso de determinados grupos sociais, visando a eficiência, a eficácia e a excelência:

“os discursos que promovem o novo *managerialismo* argumentam frequentemente que as suas ideias se baseiam na busca objetiva da eficiência e da excelência. Mas na realidade são propostas neo-conservadoras de reorganização do papel da intervenção do estado na educação, nomeadamente as mais próximas do ‘fundamentalismo do mercado’” (p. 20)
- Impacto sobre a política educativa, eternizando o insucesso das escolas mais desfavorecidas e induzindo o descomprometimento e desresponsabilização do Estado face às fracas *performances* dos alunos:

“o impacto da divulgação dos *rankings* parece corresponder menos a uma melhoria do sistema de ensino secundário e mais a uma forma de *condenar* ao eterno insucesso as escolas mais desfavorecidas do ponto de vista geográfico, social e curricular” (p. 21)

“(...) a publicitação dos *rankings* pode tornar-se num perigoso descomprometimento e desresponsabilização do estado face às fracas *performances* dos alunos, na medida em que estas são entendidas como

resultantes da ineficácia da política interna e organizacional da escola e não tanto dos fatores sociopolíticos contextuais mais amplos” (p.20)

### Capítulo III

#### Enquadramento Metodológico



## 1. Design da investigação

A investigação é “um processo sistemático e intencionalmente orientado e ajustado tendo em vista inovar ou aumentar o conhecimento num dado domínio.” (De Ketele & Rogiers, 1999:104).

No domínio do conhecimento que uma investigação pretende gerar, temos de distinguir o conhecimento comum e o conhecimento científico. Para Almeida e Freire (2000:21-22), o conhecimento científico é organizado, sistemático e preciso na sua fundamentação ao invés do conhecimento comum, utilizado no quotidiano e portanto espontâneo, pouco sistemático e pouco crítico. Assim, o conhecimento obtido através de um método científico caracteriza-se como sendo: (1) objetivo; (2) empírico; (3) racional; (4) replicável; (5) sistemático; (6) metódico; (7) comunicável; (8) analítico; (9) e cumulativo.

O conhecimento adquire-se de várias formas, mas na perspetiva de Fortin (1999:17), do conjunto dos métodos de aquisição de conhecimento “a investigação científica é o mais rigoroso e aceitável, uma vez que assenta num processo racional (...) dotado de um poder descritivo e explicativo dos factos e dos fenómenos”.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003), a primeira etapa de uma investigação é a formulação de uma pergunta de partida, tentando através dela exprimir o mais exatamente possível o que se procura saber e compreender melhor. Estes autores alegam que a formulação de uma pergunta inicial obriga a uma clarificação das intenções e perspetivas espontâneas do investigador e deve ser submissa a três condições básicas: clareza, exequibilidade e pertinência. A condição de clareza refere-se à precisão e concisão; uma pergunta inicial não deve ser vaga, as interpretações devem convergir e o sentido não se deve prestar a confusões. A condição de exequibilidade relaciona-se com o carácter realista do trabalho; o investigador deve assegurar-se que os seus conhecimentos, tempo e recursos financeiros lhe permitem alcançar elementos de resposta válidos. Por fim, a condição pertinência refere-se ao registo (explicativo, normativo, preditivo, ...) em que se enquadra a pergunta de partida; uma boa pergunta não deve procurar julgar, mas compreender. Devem poder ser encaradas, *a priori*, várias respostas diferentes, sem haver a certeza de uma resposta preconcebida.

Por sua vez, para levar a cabo uma investigação é necessário o recurso à metodologia, entendida como “o conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica” (Fortin, 1999:372). A escolha da metodologia está diretamente relacionada com o problema em estudo, dependendo da escolha da natureza dos fenómenos, do objetivo da



pesquisa, dos recursos financeiros da equipa humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação.

Na elaboração do design da investigação referente ao estudo empírico, utilizamos o modelo de recolha de dados de Estrela (1994:21-22). De acordo com este autor, existem três fases importantes no decorrer de uma investigação:

- **Estrutura** – corresponde à fase de recolha de dados mortos (dados de arquivo, relatórios, entre outros). É portanto uma fase de *acumulação* de elementos, constituindo-se uma *macro-perspetiva* do campo que se pretende estudar; Neste sentido, reuniu-se estudos sobre a temática dos *rankings* em Portugal, bem como relatórios e orientações de política educativa do Ministério da Educação sobre a promoção da qualidade na educação.
- **Dinâmica** – corresponde à fase orientada para a apreensão das manifestações observáveis do sujeito em situação, isto é, as suas ações e perspectivas. É a fase de acumulação de dados, através de instrumentos de recolha de dados. Desta forma, foram construídos dois instrumentos de recolha de dados para caracterizar e compreender (através de uma metodologia qualitativa) perspectivas sobre os *rankings* das escolas e a qualidade das aprendizagens.
- **Organização ou interpretação** – corresponde à fase da construção de interpretações das ações do sujeito, através da *sobreposição* de dados. É a fase da micro análise do real. Assim sendo, recolhidos os dados empíricos, estes foram tratados e analisados com especial recurso essencialmente à análise de conteúdo e frequência de respostas.

No caso do presente estudo, o processo orienta e regula o caminho a seguir. Então, para alcançar os objetivos de investigação a que nos propomos, pretendemos levar a cabo um estudo de cariz essencialmente qualitativo, traçando objetivos específicos, identificando os respondentes e selecionando as técnicas e recolha e análise de dados mais convenientes.

Este mapeamento está explícito de acordo com a Quadro 2:

Quadro 2. Design da investigação

Estudo	Objetivos	Respondentes	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise de dados
Natureza qualitativa	- Caracterizar representações dos pais sobre os rankings das escolas; - Compreender conceções dos pais sobre a qualidade das aprendizagens; - Compreender a relação que os pais estabelecem entre os <i>rankings</i> das	Pais de duas escolas privadas da cidade do Porto	Inquérito por questionário	Frequência de respostas

	escolas e a qualidade das aprendizagens dos alunos.			Análise de conteúdo
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender perspetivas das direções das escolas sobre os rankings das escolas;</li> <li>- Conhecer estratégias de procura de qualidade das aprendizagens;</li> <li>- Identificar a possível relação entre os rankings de escolas e a qualidade das aprendizagens.</li> </ul>	Diretores/as das escolas privadas do estudo	Inquérito por entrevista	Análise de conteúdo

## 2. Natureza do estudo

O campo de investigação em educação é bastante complexo e dinâmico. Na linha de pensamento de Pacheco (1995:21), a investigação educativa é uma investigação do *porquê* e portanto “exige-se não uma metodologia, mas antes uma pluralidade metodológica”. Como afirma Guerra (2006), os métodos qualitativos dizem respeito a uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, decodificar, traduzir certos fenómenos sociais, dando maior ênfase ao significado dos fenómenos, ao invés da sua frequência.

Neste sentido, muitos investigadores em educação são apologistas da metodologia qualitativa, uma vez que a posição do paradigma qualitativo valoriza a multiplicidade de realidades e o papel do investigador/construtor de conhecimento. O objetivo é “compreender os fenómenos desde o ponto de vista dos atores sociais” (Coutinho, 2008:13). Quando o investigador procura respostas para o *como* e o *porquê*, as metodologias qualitativas são mais indicadas, pois pretendem analisar uma ou várias realidades aprofundadamente.

Com efeito, a investigação de natureza qualitativa é mais apropriada para “investigar o que está ‘por detrás’ de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (Fernandes, 1991:3). Como a investigação qualitativa é mais aberta, possibilita gerar boas hipóteses de investigação, identificando-se variáveis relevantes para o estudo, ao reunir vasta e rica informação sobre o problema a estudar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (Almeida & Freire, 2000).

Neste contexto, um estudo de natureza qualitativa tem como objetivo descrever múltiplas realidades, com o propósito de desenvolver a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Estes autores apresentam assim de forma resumida cinco características principais, que distingue a investigação qualitativa de outros tipos de estudo: (1) os

dados são extraídos diretamente da situação natural pelo investigador, considerado o elemento chave na recolha de dados; (2) a preocupação inicial é descrever e só depois analisar os dados; (3) o processo é uma questão fundamental, relativamente aos resultados ou produtos que possam vir a obter-se; (4) tende-se a analisar os dados de forma indutiva, em detrimento da confirmação ou infirmação de hipóteses; (5) o significado que os atores conferem às ações ou aos fenómenos em estudo é de importância vital neste tipo de abordagem.

Portanto, a investigação qualitativa, de natureza compreensiva, não pretende ter um carácter rígido e linear, mas pressupõe um design mais flexível, que prevê que se considere tudo aquilo que vai surgindo... Esta metodologia parece então ser geradora de riqueza, uma vez que, ao dar destaque às vozes dos pais sobre o problema a investigar, poder-se-á ter mais hipóteses de chegar a conclusões holísticas e fidedignas, pois valorizar-se-á todos os testemunhos.

Deste modo, o raciocínio da análise na metodologia qualitativa é o raciocínio indutivo, contrariando o raciocínio hipotético-dedutivo, usado pela metodologia quantitativa. Dito, nas palavras de Guerra (2006:22) “a lógica de investigação não é gerada *a priori*, pelos quadros de análise do investigador, que espera conseguir encontrar essa lógica através da análise do material empírico que vai recolhendo”. Assim, o investigador, numa pesquisa de cariz qualitativo, identifica as lógicas e racionalidades dos atores, equiparando-as com o seu esquema de referência. Isto acontece num *contexto de descoberta*, onde o investigador formula os conceitos, teorias ou modelos no decurso da pesquisa.

Reafirmamos que na metodologia qualitativa, o investigador começa o seu trabalho no terreno, com um exame contínuo e aprofundado do material recolhido, construindo depois os conceitos e proposições teóricas, num processo evolutivo ao longo de todos os momentos da investigação (Guerra, 2006). O primeiro esboço do objeto é geralmente descritivo, indo em simultâneo a sua redefinição e a construção do modelo de análise. Assim, grande parte do desenho de investigação e dos procedimentos são emergentes do próprio processo.

No entanto, deve-se afastar a ideia de que o trabalho de análise indutiva é apenas descritivo e de senso-comum, pois tem sempre um objetivo de teorização, dando particular atenção ao controlo e à forma de recolha, escrita e apresentação dos dados, como salientam Lessard-Herbert *et al* (1994). Não se pretende uma mera apresentação dos dados, mas a interpretação do sentido das dinâmicas sociais, esboçando um quadro conceptual a partir dos dados recolhidos no terreno e baseado na revisão bibliográfica que fornece um potencial/hipotético modelo explicativo (Guerra, 2006).

Como numa investigação qualitativa, o investigador se centra num caso particular, a dimensão da amostra é, geralmente pequena, uma vez que o propósito de selecionar um caso é unicamente para desenvolver uma compreensão mais profunda do fenómeno a ser estudado.

Este estudo é um estudo contextualizado e pretende identificar, caracterizar e compreender perspetivas dos pais de duas escolas privadas do Porto acerca dos *rankings* das escolas e da qualidade das aprendizagens dos alunos. Que opinião têm os pais sobre os *rankings* das escolas, o que entendem ser uma aprendizagem de qualidade e se os *rankings* espelham essa imagem de qualidade são os objetivos centrais do presente estudo. Pretende-se portanto, encontrar tendências de opinião, numa base exploratória do assunto. No sentido de enriquecer a compreensão do tema, esta opinião é confrontada com a opinião dos diretores das escolas em estudo.

Dado o exposto, a metodologia privilegiada neste estudo é essencialmente qualitativa.

Esta investigação empírica é contextualizada, pois parte de um contexto gerador sustentado na motivação pela experiência profissional e nas conclusões de um estudo de Matos *et al*/ (2006), sublinhando aquilo que respeita o valor dos *rankings*, isto é, os *rankings* não são um indicador fiável da qualidade das escolas. Como o referente organizador de reflexão é principalmente a experiência profissional, este estudo tem um cariz exploratório contextualizado, procurando recolher informação para descrever e compreender as conceções de uma determinada população de pais de forma sistemática e reflexiva, “como meio de descoberta e de constituição de um esquema teórico de inteligibilidade” (Albarelló *et al*, 1997:117). Por isso, o nosso objetivo não é generalizar os resultados à população em geral, mas antes compreender tendências de opinião de uma determinada população acerca dos *rankings* escolares e a qualidade das aprendizagens dos alunos. Ou seja, o presente estudo é essencialmente qualitativo, de cariz exploratório e tem um contexto específico como unidade de observação. No entanto, não podemos deixar de referir que existem *casos* em que os resultados podem, de alguma forma, serem generalizados, aplicando-se a outras situações (Yin, 1994).

De facto, um estudo exploratório pretende familiarizar o investigador “com o assunto a estudar e com as situações em que o fenómeno se produz” possibilitando-lhe “fazer o inventário das variáveis suscetíveis de entrar em jogo” (De Ketele & Rogiers, 1999:117).

No sentido em que este estudo pretende estudar um grupo específico de duas escolas do Porto, podemos afirmar que se aproxima a um estudo de caso, na medida em que se debruça sobre uma situação/grupo específico e tem um carácter único. Segundo Bogdan e Bicklen (1994:89), citando Merriam (1988), um estudo de caso baseia-se na observação detalhada de um

contexto, um indivíduo...”. Esta metodologia permite a análise da particularidade e da complexidade de casos singulares, com vista a compreender a sua atividade (Stake, 1998).

O estudo de caso assume-se como uma investigação particularística, que se inclina deliberadamente sobre uma situação específica que se presume ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais característico, contribuindo para a compreensão global de um determinado fenómeno de interesse.

No entanto, num estudo de caso a recolha de dados pressupõe o uso de variadas técnicas de recolha de dados (diários de bordo, observação, entrevistas, ...) e na profundidade dos dados recolhidos, aspeto que não foi possíveis alcançar neste estudo. Por isso entendemos que este é um estudo exploratório com aproximação ao estudo de caso.

Sendo assim, para reunir o maior número de opiniões dos participantes no estudo e, ao mesmo tempo, compreendê-las, optamos por construir um instrumento de recolha de dados que permitisse não só recolher um grande número de opiniões, abrindo também espaço para a justificação e esclarecimento dessas mesmas opiniões. Assim sendo, construiu-se como instrumento de recolha de dados - um inquérito por questionário - com perguntas fechadas e abertas, no sentido de reunir, através dos discursos escritos dos pais, dados empíricos mais aprofundados sobre o foco do estudo. Embora sendo um instrumento de recolha de dados normalmente associado à investigação quantitativa, o questionário serve, por questões de tempo, como recurso exploratório para um estudo para a compreensão. Estava equacionada a ideia de realizar entrevistas com os pais, após a aplicação dos questionários, mas por motivos de tempo, não foi possível. Por isso, ficamos pela auscultação das tendências de respostas e pela análise dos discursos escritos dos pais.

Numa perspetiva de compreensão, característico de um estudo qualitativo, no sentido de tornar mais rica a nossa análise do tema, optou-se também por realizar um inquérito por entrevista aos diretores das escolas do estudo, com o objetivo de confrontar as opiniões dos pais, tratando-se de aceder à perspetiva de quem “procura o serviço” e de quem “oferece o serviço”.

### 3. Abrangência do projeto

O presente projeto de investigação pretende abranger a população de pais de duas escolas privadas, que se situam no *ranking* das escolas do Ensino Básico, elaborado em 2010 pelo Jornal *Público*, bem como as direções dessas escolas privadas. Com efeito, selecionamos a lista do ensino

básico, não só por ser recente a sua formulação (normalmente, a lista ordenada de escolas que tem sempre sido elaborada recai sobre as escolas secundárias), mas também porque parte de um fenómeno observado em contexto de trabalho do investigador, no 1.º ciclo (o facto de os pais se preocuparem em escolher a próxima escola – uma escola de qualidade - para os filhos). Uma vez que um dos principais objetivos desta investigação é analisar um fenómeno específico num determinado contexto, utilizamos para esse efeito uma amostra intencional.

Foram selecionadas duas escolas do Porto, a segunda maior cidade de impacto a nível nacional, portanto relevante em termos de significância dos dados. Por outro lado, invocam-se também critérios de proximidade do investigador e exequibilidade em termos de tempo e recursos.

As escolas privadas do Porto eleitas alicerçaram-se no seguinte critério: uma que estivesse num bom lugar no *ranking* e outra em lugar menos favorável. Selecionou-se o ensino privado, pois são escolas que os pais escolhem (enquanto que as escolas públicas são as afetas à sua área de residência), podendo haver uma maior ponderação dos mesmos sobre qual será a melhor escola a oferecer um serviço de qualidade. Ou seja, nas escolas privadas, a tomada de decisões dos pais torna-se visível, uma vez que as escolas públicas são frequentadas por área de afetação.

Começamos por contactar as escolas, no sentido de pedir autorização à recolha de dados junto dos pais dos alunos, mas delimitamos uma amostra da população total das referidas escolas aos pais dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, anos finais de ciclo e, portanto no nosso entender, significativos no que toca ao fator ponderação de escola. Remetemos para o Anexo I a lista das escolas com ensino básico do Porto, tendo como critério a lista ordenada da melhor para a pior média, publicada pelo Jornal *Público*, a 15 de outubro de 2010.

Após o contacto e as devidas autorizações, o presente estudo conta com a participação de duas escolas privadas do Porto.

Foram entregues inquéritos por questionário ao total de pais de todas as turmas de 4.º, 6.º e 9.º anos de cada uma das escolas. Esse total de pais distribuía-se da seguinte forma:

- Escola A – total de 105 potenciais inquiridos;
- Escola B – total de 57 potenciais inquiridos;

Infelizmente, não pudemos contar com o retorno de todos os inquéritos por questionário, o que pode ser indicador de alguma “vergonha” ou “receio” por parte dos pais em participar no estudo, embora o preenchimento dos questionários fosse de forma anónima. Também pode ser indicador da falta de disponibilidade para o seu preenchimento, ou até falta de interesse pelo tema. Dado

a falta de tempo, não nos foi possível apurar as razões da não adesão por parte de alguns pais, o que seria interessante fazer numa investigação de maior profundidade e extensão.

Desta maneira, em função do retorno de questionários preenchidos, tomamos como participantes no estudo o seguinte número de respondentes:

- Escola A - 43 participantes no estudo;
- Escola B: 36 participantes no estudo.

No final, consideramos enriquecer o nosso estudo empírico com a opinião dos diretores das escolas participantes no estudo, pelo que, através de um breve inquérito por entrevista, pretendemos dar voz à opinião dos mesmos, numa perspetiva de *prestadores de um serviço*.

### **3.1. Caracterização das escolas do estudo**

No âmbito do nosso estudo empírico, foram recolhidos dados em duas escolas da cidade do Porto. Salvaguardando-se a identidade das escolas, estas serão referidas como Escola A e Escola B. Na breve caracterização de cada escola, descreve-se aspetos essenciais como a localização geográfica, acessibilidades e transportes, população estudantil, oferta educativa, atividades de enriquecimento curricular, espaços, recursos humanos e materiais, tipo de famílias que as procuram e a missão educativa.

#### **Escola A**

A Escola A está localizada no centro da cidade do Porto, numa das freguesias mais populosas. Encontra-se servida por uma vasta rede de acessos e transportes (metro, autocarros). À sua volta, existem várias instituições de caráter diverso, como escolas de ensino básico, secundário e superior, centro de saúde, hospitais, serviços sociais, biblioteca municipal, museus, igrejas.

Esta instituição abrange quatro níveis de ensino (pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos), acolhendo alunos entre os 3 e os 15 anos de idade, perfazendo cerca de 350 alunos. Goza de paralelismo pedagógico desde 2007. Os pais que procuram esta escola são normalmente famílias com habilitações literárias superiores.

É constituída por um grande edifício com quatro blocos, em que três estão ligados entre si, bem como espaços ao ar livre, campo de jogos, zonas arborizadas, recreio. Conta com um corpo docente com experiência e tempo de serviço não inferior a cinco anos. Disposto no projeto curricular de escola, oferece como enriquecimento curricular várias estruturas de apoio pedagógico, nomeadamente sala de estudo, apoio pedagógico interno para 2.º e 3.º ciclo e apoio individualizado e formação na área das tecnologias da informação.

É uma escola que visa a formação integral da pessoa, transmitindo e valorizando os valores da vida e assume-se como uma escola católica, proporcionando aos alunos uma síntese entre a fé, a vida e a cultura. Aposta portanto na formação humana e na espiritualidade.

### **Escola B**

A Escola B está também localizada no centro da cidade do Porto, perto das principais artérias da cidade. Desta forma, está servida por uma vasta rede de acessos e transportes (metro, autocarros). À sua volta, existem vários estabelecimentos de ensino, desde o ensino pré-escolar até ao ensino superior.

No que se refere à população estudantil, a Escola B tem uma turma por ano, desde o ensino pré-escolar até ao 12.º ano de escolaridade, perfazendo um universo de cerca de 180 alunos. Esta escola ministra os Programas do Ministério da Educação e oferece como atividades de enriquecimento curricular o Inglês, a Informática e a Educação Musical para o 1.º ciclo, oferecendo apenas a Informática para os 2.º e 3.º ciclos.

Dispõe de espaços amplos e equipados. Dispõe de cerca de 30 salas de aula, bem como salas específicas para Educação Musical, Informática, Ciências e Química, apoiadas por ginásios, refeitório, bibliotecas e recreio descoberto. Dispõe também de regime de internato feminino (crianças que dormem e estudam na instituição) e regime de pensionato (estudantes que dormem, mas estudam fora, normalmente ensino superior).

Ao nível dos recursos humanos, a Escola B tem ao seu serviço cerca de 30 docentes, 10 irmãs da congregação, com funções desde a parte administrativa, até outras áreas e 3 auxiliares de ação educativa. Ao nível de recursos materiais, a Escola B dispõe de computadores, material de laboratório, vídeo projetores e televisores, instrumentos musicais, rádios, entre outros.

O tipo de famílias que procuram a Escola B é bastante heterogéneo, desde famílias mais carenciadas, até níveis mais elevados. Têm também alunos provenientes de instituições. Recebem famílias que auferem apoios.



### 3.2. Caracterização dos participantes no estudo

A caracterização dos respondentes do inquérito por questionário fez-se a partir das variáveis seguintes: idade, sexo, habilitações académicas, profissão, ano escolar do educando. De referir que, no que concerne à profissão, utilizamos a categorização proposta por Ghiglione e Matalon (1997:286), que se baseiam na categorização utilizada em vários estudos franceses na área de educação.

De seguida, são elaborados quadros para a leitura dos resultados obtidos. De maneira a caracterizar a população participante com mais exatidão, são distinguidas as duas escolas do estudo.

**Quadro 3. Dados de caracterização da população participante (Escola A e B)**

		Escola A	Escola B
		n.º de respondentes	n.º de respondentes
<b>Idade</b>	21-30	0	0
	31-40	16	15
	41-50	23	16
	51-60	4	4
	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>36</b>
<b>Género</b>	Masculino	12	8
	Feminino	30	27
	<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>35</b>
<b>Habilitações académicas</b>	1.º ciclo	1	0
	2.º ciclo	1	1
	3.º ciclo	1	6
	Ensino Secundário	6	12
	Licenciatura	31	16
	Mestrado	2	1
	Doutoramento	0	0
	<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>36</b>
<b>Profissão</b>	assalariados agrícolas	0	0
	Agricultores	0	0
	comerciantes, artesãos	0	4
	patrões da indústria e do comércio	1	3
	quadros superiores, profissionais liberais	25	15
	Empregados	6	5
	quadros médios	7	5
	Operários	0	2
	inativos e reformados	0	0
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>35</b>

Ano escolar do educando	4.º ano	12	11
	6.º ano	26	12
	9.º ano	5	13
	Total	43	36

Da leitura do quadro anterior, verifica-se que responderam 43 pais da escola A, sendo maioritariamente do sexo feminino, com idades entre os 41 e os 50 anos de idade. A maioria dos respondentes tem a *licenciatura* como habilitação literária predominante e *quadros superiores, profissionais liberais* como profissão.

No que toca aos respondentes da escola B, verifica-se que responderam 36 pais, sendo também maioritariamente do sexo feminino, com idades compreendidas maioritariamente entre os 31 e 40 anos de idade e 41 e 50 anos de idade. À semelhança da escola A, a maioria dos respondentes da escola B tem também a *licenciatura* como habilitação literária predominante e também *quadros superiores, profissionais liberais* como profissão.

No que toca aos respondentes do inquérito por entrevista, foram convidados a participar um membro da Direção de cada escola onde se desenvolveu o estudo, pelo que o quadro seguinte resume as categorias principais de caracterização dos dois participantes no estudo:

Quadro 4. Dados de caracterização dos participantes do inquérito por entrevista

	Escola A	Escola B
Idade	48 anos	36 anos
Género	Feminino	Feminino
Habilitações académicas	Mestrado	Mestrado

#### 4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para o presente estudo foi escolhido como técnica de recolha de dados principal o inquérito por questionário, para compreender as opiniões dos pais sobre os *rankings* escolares e a qualidade das aprendizagens, mas também pelo tempo disponível do investigador. Como já foi afirmado, embora o questionário se relacione com a metodologia quantitativa, socorreremo-nos dele, nomeadamente nas questões fechadas, para encontrar padrões de resposta, embora valorizemos as questões abertas, que abrem a possibilidade de explicitação e aprofundamento do tema. Vamos auscultar tendências, com a frequência de respostas das questões fechadas, mas valorizando as questões abertas que nos dão um maior volume de informação, num contexto específico.

Numa perspetiva qualitativa, o presente estudo pretende ainda confrontar a opinião dos pais com a opinião das direções das escolas, pelo que se elaborou também um inquérito por entrevista aos diretores das escolas privadas em estudo. Trata-se portanto de aceder à perspetiva de quem "oferece um serviço" e à de quem "procura esse serviço".

#### 4.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de investigação que se refere a um conjunto de questões apresentadas normalmente por escrito às pessoas, podendo recolher um vasto número de situações, opiniões, crenças, expectativas, entre outros. A maior parte das vezes, neste tipo de técnica, as respostas são previamente pré-codificadas, de maneira a que os inquiridos escolham de uma série de respostas já propostas (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Para Tuckman (2000:305-306), o questionário é usado pelos investigadores para “transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (...) medir o que a pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (valores e crenças)”. Esta é uma técnica especialmente interessante para adquirir dados acerca das pessoas, “interrogando-as e não observando-as”.

Para Flores *et al* (1999), é um método de inquirição que se caracteriza pela ausência do inquiridor, sendo que para recolher opiniões sobre o problema em estudo basta uma interação impessoal com o inquirido. Deste modo há uma especial necessidade de atenção à formulação das questões para que estas sejam claras de maneira a serem entendidas pelo inquirido.

Este método apresenta várias vantagens, pois possibilita atingir um grande número de pessoas (satisfação de exigência de representatividade), garante o anonimato das respostas, permite que as pessoas respondam no momento que julguem mais conveniente e não expõe os pesquisados a influência das opiniões do entrevistador (Gil, 2006). Possibilita quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a várias análises de correlação, permite a uniformização da informação e a comparabilidade dos resultados.

Neste sentido, o inquérito por questionário, no âmbito do nosso estudo, teve como finalidade principal conhecer e compreender opiniões dos pais acerca dos *rankings* e da qualidade das aprendizagens, numa lógica de *consumidores de um serviço*.

#### 4.1.1. Procedimentos na construção e aplicação do inquérito por questionário

A construção do inquérito por questionário e a formulação das suas questões é uma fase determinante. Na construção do inquérito por questionário, apoiados em Fox (1987), foram tidos em conta alguns princípios no processo da sua elaboração. Houve uma limitação da extensão do questionário, para que os inquiridos não precisassem de muito tempo para o seu preenchimento; a estruturação do tipo de resposta foi feita de maneira a que o respondente tivesse que escrever sucinta e livremente sobre cada item; registou-se um texto de apresentação claro e objetivo, de forma a informar os inquiridos sobre a finalidade da investigação e o uso a dar aos dados.

Foi também preocupação nossa, ao elaborar o questionário, formular questões diretas, específicas, claramente enunciadas, mantendo um mínimo de respostas-chave (Tuckman, 2000). Sendo um questionário de “autoadministração”, para Ghiglione e Matalon (1997), o vocabulário utilizado deve ser simples e a formulação de questões deve ter o mesmo sentido para todos. Como referem estes últimos autores “uma boa questão nunca deve exprimir qualquer expectativa e não deve excluir nada do que possa passar pela cabeça da pessoa a quem se vai colocá-la.” (*ibidem*:111).

Neste sentido, são usadas questões fechadas e abertas. Nas questões fechadas é pedido a cada inquirido que escolha a sua resposta numa lista preestabelecida, enquanto nas questões abertas é pedido ao inquirido que responda livremente. Como referem os autores anteriores “propor uma lista fornecemos à pessoa indicações acerca do campo das respostas (...) pode ser um meio de fazer aparecer respostas, que de outra forma, algumas pessoas não teriam coragem de dar” (*ibidem*:118).

Quanto à forma, existem quatro tipos de questões: questões fechadas de resposta “sim/não”; questões fechadas de resposta “muito/pouco/nada”; questões fechadas de ordenação de itens dados; e questões abertas.

Todas as questões formuladas foram construídas no sentido de atingir os objetivos orientadores da investigação. Deste modo, a organização interna do questionário está estruturada em duas partes e a sequência das questões foi pensada de maneira a criar um fio condutor sobre o assunto, para que os inquiridos melhor preencham o questionário. O questionário pode ser consultado no Anexo II.

Em qualquer investigação empírica é necessário validar os instrumentos de recolha de dados, para assegurar a fiabilidade dos dados obtidos. Neste contexto, elaboraram-se vários guiões escritos e quando se considerou ter alcançado um guião mais definitivo e consistente, consultaram-se

alguns especialistas na área do desenvolvimento curricular, com o objetivo de obter o *acordo de juizes*.

Foi também realizado um pré-teste a um grupo de pais com características idênticas aos da amostra, com o objetivo de testar o questionário, a fim de verificar se as questões eram entendidas pelos respondentes ou se havia falhas na redação das mesmas, e também se as questões estavam adequadas aos objetivos definidos e à temática do estudo. Este foi aferido pelos pais e nada foi sugerido a alterar. Foi igualmente aferida a compreensão dos itens do questionário.

Assim sendo, o questionário é composto por duas partes. A primeira parte incide sobre os *rankings* das escolas, nomeadamente a importância e o valor que os pais lhes atribuem. A segunda incide sobre os *rankings* e a qualidade das aprendizagens, no sentido de compreender perspetivas dos pais sobre o que consideram ser uma aprendizagem de qualidade e se consideram os *rankings* das escolas indicador dessa mesma qualidade.

De seguida, o próximo quadro apresenta a relação entre os objetivos de investigação e as questões formuladas no instrumento de recolha de dados.

**Quadro 5. Relação entre os objetivos de investigação e as questões do inquérito por questionário**

Objetivos de investigação	Questões
<b>Objetivo 1</b>  Caracterizar perspetivas dos pais sobre os Rankings das escolas	<b>Parte I</b> 1. Em Portugal, são anualmente publicitados Rankings das Escolas dos ensinos Básico e Secundário. Concorda com a sua existência? 2. Na sua opinião, quem é o responsável pela elaboração dos Rankings das Escolas? 3. Dos seguintes critérios, indique o que considera ser a base da elaboração dos Rankings das Escolas. 4. Vê vantagens na publicação dos Rankings de Escolas? 5. Por hábito, procura saber qual é o lugar que a escola do seu educando ocupa nos <i>rankings</i> nacionais? 6. O lugar que a escola que o seu educando frequenta ocupa nos <i>rankings</i> nacionais pesou na sua escolha? 7. Se a escola que o seu educando frequenta não estivesse bem colocada nos <i>rankings</i> nacionais, ponderava mudá-lo de escola? 8. Considera que a publicitação dos <i>rankings</i> contribui para a imagem social das escolas? 9. Na sua opinião, os <i>rankings</i> das escolas evidenciam mais os resultados do que o processo de aprendizagem do aluno? 10. É da opinião que as escolas se sentem mais responsabilizadas em melhorar as aprendizagens dos alunos com a publicitação dos <i>rankings</i> das escolas? 11. É da opinião que os professores se sentem mais responsabilizados nas aprendizagens dos alunos com a publicitação dos <i>rankings</i> das escolas?
<b>Objetivo 2</b>  Compreender perspetivas dos pais sobre a qualidade	<b>Parte II</b> 1. O que é para si uma aprendizagem de qualidade? 2. O que é mais capaz de dar feedback de uma aprendizagem de qualidade? 3. Na sua opinião, o que influencia mais a qualidade da aprendizagem dos alunos?

das aprendizagens dos alunos	<p>4. Que estratégias considera que as escolas utilizam para melhorar a aprendizagem dos alunos?</p> <p>5. Considera a avaliação um momento importante para verificar a qualidade das aprendizagens?</p> <p>6. Qual a modalidade de avaliação que considera evidenciar mais as aprendizagens dos alunos?</p>
<p><b>Objetivo 3</b></p> <p>Relacionar as perspetivas que pais estabelecem entre os <i>rankings</i> das escolas e a qualidade das aprendizagens dos alunos</p>	<p><b>Parte II</b></p> <p>7. Na sua opinião, que modalidade de avaliação está mais evidenciada nos <i>rankings</i> das escolas?</p> <p>8. Concorde com a afirmação de que os <i>rankings</i> das escolas são espelho da qualidade das aprendizagens dos alunos?</p>

## 4.2. Inquérito por entrevista

Numa abordagem qualitativa da investigação, importa recolher dados que procurem ver o problema que se investiga de forma holística e a entrevista poderá ser um contributo fundamental para esse fim, uma vez que esta forma de inquirição traz consigo uma riqueza de informação, na medida em que muito se pode extrair dos discursos verbais e não-verbais que decorrem dela. Neste tipo de abordagem, o formato da entrevista não é tão estruturado, pois o propósito do investigador é ajudar os entrevistados a exprimirem as suas perspetivas acerca de um dado fenómeno, recorrendo aos seus próprios termos.

Daí termos escolhido este instrumento de recolha de dados para inquirir os diretores das escolas participantes no estudo, de maneira a enriquecer a nossa compreensão sobre o foco do estudo. E dado o escasso tempo de investigação, é exequível levar a cabo apenas duas entrevistas.

Ghiglione e Matalon (1997) definem a entrevista como uma “conversa tendo em vista um objetivo” e consideram que esta permite “compreender os fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, (...) que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem” possibilitando “saber como é que o indivíduo o explica, que significado tem para ele, o que não saberemos se ele não o explicitar”. Albarrello (1997) especifica que esta “não isola o indivíduo, mas vai ao seu encontro no seu ambiente”. Bogdan e Biklen (1994) citam o autor Morgan (1988) ao considerar que “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.”

De facto, nestas definições saltam à vista palavras como “conversa”, “intencionalidade”, “compreensão”, “ambiente”. Por isso, a entrevista é usada para recolher dados descritivos na lin-

guagem do próprio sujeito, o que possibilita ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os entrevistados veem uma determinada problemática em estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Ou seja, “se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação” (Estrela, 1994:32). Também Quivy e Campenhoudt (1998) referem estas vantagens no uso das entrevistas, destacando-se o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos e a possibilidade de recolher os testemunhos e as interpretações dos entrevistados, respeitando os seus próprios quadros de referência, devido à sua flexibilidade.

Desta forma, o entrevistador tem a oportunidade de manter o entrevistado motivado e orientado no sentido de não extrapolar o tema proposto. Podem ainda observar-se, para além de comportamentos verbais, comportamentos não-verbais que podem contribuir para uma maior clarificação das suas respostas e uma maior oportunidade para avaliar atitudes, opiniões, ... Em suma, a entrevista possibilita uma recolha de dados com consistência qualitativa (relevantes e significativos), não acessíveis de outro modo.

Em suma, a entrevista é um método de recolha de informações no sentido mais rico da expressão (Quivy & Campenhoudt, 1998).

O grau de estruturação de uma entrevista permite diferenciar diferentes formatos: a *entrevista estruturada* (implica questões fechadas e respostas curtas; normalmente segue um guião rígido); a *entrevista semiestruturada* (abarca um conjunto de questões estruturadas (guião) podendo depois, com base nas respostas do respondente, colocar questões diferentes das que tinham sido pensadas inicialmente) e a *entrevista não estruturada* (não envolve qualquer guião de entrevista detalhado e em que o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre um determinado tema que lhe é proposto).

Deste modo, optamos pela entrevista semiestruturada, na medida em que existe um delineamento da entrevista, embora a ordem pela qual os temas podem ser abordados seja livre. Portanto, não é inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Dispõe-se de uma série de perguntas guia, relativamente abertas, a propósito das quais se pretende receber informação do entrevistado.

#### **4.2.1. Procedimentos na construção e aplicação do inquérito por entrevista**

No sentido de reunir dados sobre a opinião dos diretores das escolas do estudo, elaborou-se também um guião de entrevista semiestruturada, pois as respostas fornecidas pelo entrevistado

podem ser testadas, complementadas, clarificadas, uma vez que se pode questionar o entrevistado diretamente para explicitar as suas respostas. O referido guião, bem como o formulário de perguntas da entrevista, enviado previamente aos entrevistados, podem ser consultado nos Anexos III e IV, respetivamente.

Normalmente, o guião ou grelha de entrevista é flexível para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre situações inesperadas do tema em estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, para que o guião seja o mais eficaz e esclarecedor possível, foram primeiramente definidos os objetivos gerais da entrevista, de maneira a clarificar os dados que pretendemos recolher com a entrevista. Depois, organizamos a colocação das suas perguntas por blocos (temas), relacionando cada bloco e conjunto de perguntas com os seus objetivos específicos.

Parece-nos importante definir como primeiro bloco a legitimação da entrevista e motivação, no sentido em que o entrevistador informa o entrevistado sobre o objeto e os objetivos de estudo e os procedimentos, reforça a ideia de que o contributo do entrevistado é fundamental para o estudo; assegura o caráter confidencial das informações prestadas; pede autorização para gravar a entrevista em áudio ou vídeo, entre outros. Por fim, parece-nos importante elaborar um formulário das questões da entrevista para enviar ao entrevistado, para que ele se sinta à vontade e não julgue que o entrevistador lhe está a esconder algo, que pode ser conferido no Anexo IV. Em termos mais específicos, construímos um quadro ilustrativo sobre os objetivos de cada bloco de questões da entrevista:

**Quadro 6. Objetivos específicos do inquérito por entrevista**

Designação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
<b>Parte II</b> Perspetivas acerca dos rankings das escolas	Compreender a opinião sobre os <i>rankings</i> escolares  Conhecer as implicações mais diretas que a publicitação dos <i>rankings</i> tem na ação educativa  Conhecer a influência que a publicitação dos rankings exercem na tomada de decisão de escolha da escola por parte dos pais	1- Qual é a opinião que tem sobre os <i>rankings</i> das escolas? Qual o valor que lhe é atribuído? 1.1. Concorda com a sua existência? 1.2. Quais as vantagens ou desvantagens?  2 – De que forma os <i>rankings</i> impelem ou não as escolas e os professores à melhoria do processo ensino-aprendizagem? Sob que formas? Como é que a escola reage aos resultados?  3 – Considera que a publicitação dos resultados dos rankings influencia a escolha da escola por parte dos pais?  4 – Após a publicação dos <i>rankings</i> das escolas em 2010, qual o impacto observado nas inscrições nesse ano letivo?



		Aumentou? Diminuiu?
<b>Parte III</b>  A manuten- ção da Qualidade	Identificar relação entre rankings de escolas e qualidade das aprendizagens  Identificar estratégias que as escolas desenvolvem para melhorar as aprendizagens dos alunos	1- Sendo a sua escola privada, está mais exposta a esta questão dos rankings de escolas. O que promove a escola para melhorar as aprendizagens dos alunos?  1.1. Que implicações nas práticas educativas? 1.2. O que mobiliza dentro da escola?

Na aplicação da entrevista, é importante considerar o contexto e o local onde a entrevista será realizada; deve ser um local sereno e em que o entrevistado se sinta à-vontade (Quivy & Campenhoudt, 1998), O entrevistador deve conseguir estabelecer um relacionamento adequado, tendo para tal uma conversa inicial; é o chamado momento do *break the ice*. Ao longo da entrevista, é preocupação do entrevistador não interpretar o que o entrevistado diz, mas sim pedir esclarecimentos. É por isso importante que ele não avalie o entrevistado, para não o fazer sentir de alguma forma diminuído (Bogdan & Biklen, 1994) Por fim, o entrevistador deve demonstrar sempre disponibilidade e atenção e agradecer ao entrevistado, fazendo notar que a sua contribuição foi muito importante para o estudo.

#### 4.3. Processo de recolha de dados

Para a recolha de dados, iniciamos um conjunto de procedimentos, os quais especificaremos de seguida.

Os primeiros contactos com as escolas do estudo foram iniciados em fevereiro de 2011, via telefone, com o objetivo de verificar a disponibilidade das mesmas para a sua participação no estudo. Para formalizar este contacto, redigimos e enviamos via email (anexo V) um pedido formal de autorização aos Diretores de escola, solicitando a adesão da escola ao presente projeto de investigação.

Posteriormente, para explicar o objetivo da investigação aos pais, solicitar a sua colaboração e garantir a confidencialidade das respostas e das informações a ser fornecidas, foi elaborada uma pequena exposição escrita, que acompanhou o inquérito por questionário. Pretendíamos, assim, sensibilizar cada um dos participantes, para a natureza da investigação, em geral, e para o foco do estudo, em particular.

No caso das entrevistas, o horário da entrevista foi combinado, caso a caso, entre o entrevistador e o entrevistado.

Todas as entrevistas foram precedidas por um momento reservado para a apresentação, o preenchimento de uma grelha de caracterização do entrevistado e uma alusão à descrição do projeto, à natureza da participação solicitada, à explicitação das questões éticas e à divulgação da estrutura da entrevista. As entrevistas foram gravadas em suporte áudio na sua totalidade. Estas decorreram numa sala calma e reservada junto ao gabinete da Direção.

As gravações das entrevistas foram integralmente transcritas, respeitando-se algumas incongruências gramaticais próprias do discurso oral. Depois de transcritas enviámos via email uma cópia a cada entrevistado, para que validasse a transcrição da sua entrevista.

O processo de recolha de dados teve início em março de 2011 e ficou concluído a julho do mesmo ano.

## 5. Técnicas de análise de dados

Nas palavras de Guerra (2006:32) “a palavra não reflete uma realidade inconsistente ou instrumental, mas é fonte essencial do conhecimento e da construção da problemática de análise.”

Os dados recolhidos numa investigação exigem a sua organização e tratamento. Erickson (1986, citado por Lessard-Hébert, Boutin & Goyette 1994:107) explica que o conjunto de material compilado por si só não é um conjunto de dados, mas uma fonte de dados; só quando se analisa é que podemos falar em *dados* de investigação. Assim sendo, Lessard-Hébert, Boutin e Goyette (*ibidem*) apresentam um modelo de análise dos dados na investigação qualitativa proposto por Miles e Huberman (1984) que serviu de guião ao nosso trabalho empírico. Esta análise consiste em três componentes: a *redução* dos dados, a sua *apresentação* e a *interpretação/verificação das conclusões*.

Assim, a *redução* de dados pode ser vista como um primeiro momento de interpretação numa investigação, pois pressupõe um processo de seleção, de simplificação, de codificação necessária ao seu tratamento. Seguimos as orientações de Erickson (*apud* Lessard-Hébert, Boutin & Goyette 1994:115) para a redução dos dados obtidos: o investigador deve fazer primeiramente uma leitura do conjunto completo de dados, em seguida deve identificar as unidades de base da sua

análise e depois o recorte das passagens que formam as unidades de base e colagem destas em tabelas ou fichas de leitura.

A *apresentação* dos dados, intimamente ligada ao tratamento de dados, pretende resumir, organizar, estruturar, apresentar relações resultantes dos dados. É uma fase muito importante segundo, pois a organização dos dados permite ao investigador apresentar os dados num espaço visual reduzido, auxilia a planificação de outras análises, facilita a comparação entre diferentes conjuntos de dados e garante a utilização direta dos dados no relatório final. Estes dados podem ser apresentados em figuras ou gráficos e matrizes ou quadros.

Por fim, a *interpretação ou verificação das conclusões* consiste na “atribuição de *significado*” aos dados reduzidos e organizados através da formulação de relações ou de configurações expressas em proposições ou modelos” (*ibidem*:122).

Para atribuir sentido aos dados recolhidos através do inquérito por questionário, debruça-se primeiramente sobre o registo de frequências de respostas e depois na análise de conteúdo expresso através dos discursos escritos dos pais. Na contagem de frequências das respostas fechadas do questionário procuramos sugerir tendências de opinião, uma vez que o grupo sobre o qual incide a investigação é um grupo particular de pais, sem vista à generalização de resultados. Pretendemos antes valorizar a visão que os pais registam nas questões abertas. Assim, no que concerne à análise dos dados, recorreremos a um apuramento simples apresentado sob a forma de tabelas de frequência (Ghiglione & Matalon, 1995), para as questões fechadas, elaborado em função dos temas gerais que o questionário propõe.

Na análise das questões de ordenação, optou-se pelo procedimento estatístico, através do cálculo da média de resposta, gerando-se um gráfico com as hipóteses de escolha, de maneira a tornar a informação mais simples e clara.

Para as questões abertas, organiza-se a informação recolhida em temas definidos em torno das questões que constam no questionário.

Para interpretar os dados recolhidos através do inquérito por entrevista, procede-se também à análise de conteúdo das respostas dos entrevistados, no sentido de compreender a sua opinião sobre o tema em estudo.

### 5.1. Análise estatística

Para a apresentação das questões fechadas do inquérito por questionário, bem como a caracterização da população do estudo, socorremo-nos do programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). Com a ajuda deste programa, realizamos o cálculo dos seguintes valores:

- *Distribuição de frequência* – “ é um processo que permite através do valor da percentagem, verificar a maior ou menor ocorrência de cada categoria, o que nos permite ajuizar acerca da preponderância com que cada um ocorre na amostra” (Morgado, 1998:218-219). No entanto, optamos por tratar as questões fechadas do questionário apenas com a frequência simples de resposta, pois o uso de percentagem seria uma informação redundante, uma vez que não se pretende generalizar, mas sim encontrar tendências de resposta nestes dois grupos contextualizados de pais.
- *Medidas de tendência central*. No tratamento de algumas questões fechadas de ordenação, utilizamos a *média*, que aponta para onde mais se concentram os dados de uma distribuição, ou seja, trata-se do quociente da soma de todos os valores observados pelo número total desses valores. Deste modo, socorremo-nos da média para a análise das questões 2, 3 e 4 da II parte do inquérito por questionário.

### 5.2 Análise de conteúdo

Para a análise das questões abertas do questionário e da entrevista, recorre-se à análise de conteúdo.

A análise de conteúdo incide sobre comunicações cujos aspetos formais são considerados “indicadores da atividade cognitiva do locutor, dos significados sociais ou políticos do seu discurso ou do uso social que se faz da comunicação” (Quivy & Campenhoudt, 1998:226-227).

Nas palavras de Stemler (2001), a análise de conteúdo é uma “técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação (citado por Esteves, 2006:107). De outra forma, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1995:38).

Portanto, trata-se de um trabalho de redução de informação segundo determinadas regras. Como referem Ghiglione e Matalon (1997:116), “é preciso codificar essas respostas, ou seja, agrupá-las num pequeno número de categorias”. Esta redução de informação faz-se através da categorização, operação através da qual os dados são reduzidos e classificados (após terem sido identificados como pertinentes) ao serviço dos objetivos de investigação.

Em termos de organização do processo de análise, Bardin (1977:95-101) indica três pólos cronológicos:

(1) A pré-análise, cujo objetivo é “tornar operacionais e sistematizar ideias iniciais”, de modo a “conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”; nesta fase, as operações a realizar são essencialmente a leitura flutuante do conjunto de documentos a analisar; a formulação das hipóteses e dos objetivos que servirão de guião no desenrolar do processo; a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final; e a preparação do material (anotação das respostas a questões abertas em fichas; transcrição de entrevistas).

(2) A exploração do material, que consiste principalmente na “codificação, desconto ou enumeração, em função de regras antecipadamente formuladas”; tratar o material significa codificá-lo; a codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, permitindo atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, das suas características que podem servir de índices.

(3) O tratamento dos resultados e interpretação - os “resultados brutos” são tratados de modo a tornarem-se significativos, expressivos e válidos; o investigador tendo à disposição resultados significativos, propõe inferências e avança interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Tomando estas orientações, procedeu-se primeiro à leitura flutuante dos enunciados escritos dos pais a cada questão aberta do inquérito por questionário, que podem ser lidas nos Anexos VI e VII (quadros de registo das respostas abertas das escolas A e B), bem como da transcrição das entrevistas, que podem ser lidas nos anexos VIII e XIX.

Construíram-se também as sinopses das entrevistas. Como afirma Guerra (2006:73), “as sinopses são sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados”. É um material que identifica as grandes temáticas que emergem da entrevista. As sinopses possibilitam a redução do *corpus* central, orga-

nizando a totalidade do discurso e as suas diversas componentes, bem como facilita a comparação longitudinal das entrevistas.

Para tratar o material recolhido, depois de feita a leitura flutuante, procedeu-se à sua codificação, que segundo Bardin (1977:103) corresponde “a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo”.

Segundo esta autora, a organização da codificação implica três operações: a escolha das unidades (recorte), a escolha das regras de contagem (enumeração) e a escolha das categorias (classificação e agregação). Seguimos as orientações da referida autora e consideramos: unidade de registo; unidade de contexto; e unidade de enumeração

(1) A *unidade de registo* é a unidade significante a codificar e equivale ao segmento de conteúdo mínimo considerado pela análise como unidade base, com o propósito de fazer a sua categorização e contagem frequencial. O tema é frequentemente usado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, que é o que se pretende com este estudo. Assim, no nosso estudo, as *unidades de registo* definidas emergem das *unidades de contexto*, sendo cada afirmação, cada juízo dos respondentes.

(2) A *unidade de contexto* serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo. Corresponde, assim, ao segmento de conteúdo necessário para compreender o significado da unidade de registo. Pode portanto ser a frase ou parágrafo, que expõe a palavra ou o tema. No caso do nosso estudo, a unidade de contexto foi considerada cada resposta escrita dos respondentes (no caso do inquérito por questionário) e cada resposta do entrevistado (no caso do inquérito por entrevista).

(3) A *unidade de numeração* define o modo de contagem das unidades de registo. No caso do nosso estudo, a unidade de numeração diz respeito à contagem da frequência com que a unidade de registo aparece. Tomamos o sentido de que a importância da unidade de registo aumenta com a frequência da aparição.

Assim sendo, a prática da análise de conteúdo baseia-se na categorização, que tem como objetivo “fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (*ibidem*:119). As categorias são os elementos chave do código do investigador. Bardin (*ibidem*:117) define as categorias como sendo “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Uma categoria é genericamente com-

posta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender. As categorias, segundo Esteves (2006), para serem consideradas *boas* devem obedecer a princípios: de exclusão mútua (o que cabe numa categoria não pode caber noutra); de homogeneidade (cada categoria deve distinguir-se das outras); de exaustividade (as categorias absorvem todo o material pertinente); de pertinência (relação das categorias com os objetivos de estudo); de produtividade (as categorias criadas devem ser facilmente interpretáveis de acordo com o que se pretende estudar); de objetividade (não há lugar para interpretações).

Os dados recolhidos pelos questionários e pelas entrevistas são analisados através das técnicas de recorte (escolha das unidades) e agregação (escolha das categorias) dos dados brutos do texto, permitindo assim uma descrição das características do conteúdo. Depois de uma primeira leitura flutuante do material bruto, desenvolvemos uma lista preliminar de categorias de codificação em função das dimensões previamente definidas no guião da entrevista e das categorias emergentes dos dados.

É então descrito de seguida a definição das dimensões e das categorias de análise, constituídas através de um procedimento aberto. Existem três dimensões que emergem da própria construção do inquérito por questionário, bem como categorias, que resultam das perguntas do questionário.

**Quadro 7. Quadro de análise do inquérito por questionário**

Dimensões	Categorias
<b>Dimensão 1.</b>  Importância atribuída aos <i>Rankings</i> das Escolas	1.1. Opinião sobre a existência de rankings 1.2. Modo de elaboração 1.3. Influência na escolha de escola 1.4. Impacto na imagem das escolas 1.5. Responsabilização das escolas e dos professores
<b>Dimensão 2.</b>  Conceções sobre a Qualidade das Aprendizagens	1. Conceito de aprendizagem de qualidade 2. Indicadores da qualidade das aprendizagens 3. Estratégias de promoção da qualidade das aprendizagens
<b>Dimensão 3.</b>  <i>Rankings</i> e Avaliação da Qualidade das aprendizagens	1. Modalidades de Avaliação 2. Relação <i>Ranking vs.</i> Qualidade

Após este trabalho prévio, adotámos a técnica de recorte e colagem com o auxílio do computador. Para o efeito, construímos uma matriz de análise do conteúdo das afirmações feitas pelos pais com base nas dimensões e categorias definidas (consultar anexo X).

No que se reporta ao inquérito por entrevista, após a leitura flutuante e tendo como base o guião de entrevista, definiram-se as seguintes dimensões e categorias, patentes no quadro que se segue. Este quadro de análise constitui o ponto de partida que usamos para “interrogar” o material da entrevista:

Quadro 8. Quadro de análise do inquérito por entrevista

Dimensões	Categorias	Sub categorias
<b>Dimensão 1.</b> Perspetivas acerca dos <i>rankings</i>	1.1. Opinião sobre os <i>rankings</i>	1.1.1. concordância com a existência dos <i>rankings</i> 1.1.2. valor atribuído aos <i>rankings</i>
	1.2. Implicações da publicitação dos <i>rankings</i> das escolas	1.2.1. Impacto dos <i>rankings</i> na melhoria 1.2.2. Reação das escolas aos resultados 1.2.3. Influência na escolha da escola 1.2.4. Impacto observado nas inscrições
<b>Dimensão 2.</b> A manutenção da qualidade	2. A manutenção da qualidade	2.1. Estratégias de manutenção da qualidade

Após este trabalho prévio, adotámos a técnica de recorte e colagem com o auxílio do computador. Para o efeito, construímos um quadro sinopse (consultar anexo XI) para cada categoria e agrupámos, em cada um, todas as afirmações feitas pelos entrevistados que possuíam indicadores relativos a cada uma das categorias de codificação.

## 6. Questões éticas de investigação

Em qualquer investigação, existe um conjunto de questões éticas que devem ser seguidas.

Bogdan e Biklen (1994) advogam que no campo da investigação com sujeitos devemos estar atentos particularmente à sua proteção contra qualquer espécie de danos e devemos obter o seu *consentimento informado*. Com efeito, os sujeitos devem participar de forma voluntária nos projetos de investigação, informados da natureza do estudo e dos perigos e obrigações que possam implicar.

Durante esta investigação, de acordo com os princípios referidos por Bogdan e Biklen, preocupamo-nos em acautelar a proteção da identidade dos respondentes e esclarecê-los de forma breve e clara sobre a sua participação no estudo, os objetivos do estudo, entre outros. Neste sentido, foi preocupação nossa elaborar um pequeno resumo no início do questionário, situando o tema e a orientação da investigação, explicando os objetivos do estudo aos respondentes, agradecendo a sua



participação no estudo e garantindo o seu anonimato. Aliás, em lugar algum do questionário era pedido que escrevesse o nome. Do mesmo modo, não são identificadas as escolas participantes neste estudo.

Os questionários foram facultados aos pais para que estes preenchessem no local que achassem mais conveniente, solicitando a sua entrega apenas com brevidade.

A realização do estudo esteve sujeita à negociação da autorização com direções de escolas implicadas, como podemos comprovar pela leitura do anexo V. Como num estudo científico, o investigador deve ser neutro, teve apenas contacto com a direção das escolas privadas e nunca com os pais, de maneira a não influenciar quaisquer respostas

Tivemos a preocupação, de acordo com as orientações de Bogdan e Biklen (1994) de tratar respeitosamente as ideias dos respondentes, tendo o cuidado de nada omitir ou registar sem o seu consentimento.

Outro aspeto que tivemos em consideração foi o cuidado em não usar o local de trabalho do investigador como campo de investigação, para prevenir enviesamento de dados.

Na elaboração do instrumento de recolha de dados, foi pedido uma validação externa. Foram sugeridas orientações de reformulação, que foram seguidas, de maneira a validar o instrumento de recolha de dados. Este foi depois aceite pelos orientadores.

Houve o retorno do tratamento dos dados. Salientamos também que as entrevistas foram sujeitas a gravação áudio e, depois de transcritas, foram devolvidas aos entrevistados para que pudessem inteirar-se do conteúdo registado e mostrar acordo pelo que foi transcrito.

## Capítulo IV

### Apresentação e discussão dos resultados



## A - Inquérito por questionário – a perspetiva dos pais

É nosso objetivo expor e discutir os resultados obtidos pela recolha de dados. Para tal, são apresentados primeiro os resultados obtidos através do inquérito por questionário, que visa captar a ótica dos pais (consumidores de um serviço) sobre os *rankings* de escolas e sua possível relação com a qualidade das aprendizagens dos alunos. De seguida, são apresentados os resultados obtidos pelo inquérito por entrevista, que busca captar a ótica da direção das escolas (prestadores de um serviço) sobre o assunto em discussão.

Assim sendo, os pais dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade foram inquiridos sobre uma série de questões relativas aos *rankings* das escolas e à qualidade das aprendizagens dos alunos.

Consideramos ser de leitura mais clara e rica a apresentação dos dados de opinião para cada dimensão do questionário, apresentando inicialmente um quadro de frequência simples para as respostas fechadas, no sentido de evidenciar tendências exploratórias de resposta. De seguida, confrontamos essas tendências com quadros simples de análise de conteúdo das respostas abertas e por fim, expomos a análise de conteúdo dando destaque às *vozes* dos pais, através dos seus testemunhos.

Nas questões de ordenação, integradas na segunda dimensão do questionário, optamos por gerar um gráfico com as médias de respostas, por entendermos ser de mais fácil leitura.

À medida que vamos apresentando os resultados, ilustrados com os testemunhos escritos dos pais, vamos também fazer a sua discussão, à luz do quadro teórico de análise e de estudos sobre o foco do estudo.

Consideramos ser mais enriquecedor mostrar no mesmo quadro as respostas das duas escolas do estudo, para promover uma leitura direta e imediata da situação das duas escolas. No entanto, queremos ressaltar que não se pretende comparar, embora sejam escolas posicionadas em lugares diferentes no *ranking* de escolas do ensino básico (a Escola A num bom lugar no *ranking* nacional do ensino básico e a Escola B num lugar menos favorável). Pretende-se analisar dinâmicas de duas escolas colocadas em lugares bastante diferentes nos *rankings* de escolas.

## 1. Importância atribuída aos *rankings* das Escolas

### 1.1. Opinião sobre a existência dos rankings das escolas

Com o intuito de conhecer a importância que os pais atribuem aos *rankings* das escolas, foi primeiramente perguntado se concordavam ou não com a sua existência, bem como se encontravam vantagens ou desvantagens na publicação dos *rankings*. o quadro seguinte expressa a frequência das suas respostas:

Quadro 9 – concordância/discordância vs. vantagens/desvantagens dos *rankings* das escolas

			Escola A	Escola B
			Frequência	Frequência
concordância	Em Portugal são anualmente publicitados Rankings de Escolas dos ensinos básico e secundário. Concorda com a sua existência?	Sim	36	28
		Não	7	8
		Total	43	36
Vantagens	Vê vantagens na publicação dos Rankings?	Sim	35	25
		Não	7	11
		Total	42	36

Relativamente à opinião de concordância ou discordância dos *rankings* das escolas, verificamos que a maior parte dos respondentes, nomeadamente 36 respondentes da escola A e 28 respondentes da escola B, manifestam concordância com a existência dos *rankings* de escolas. Assim também os respondentes de ambas as escolas identificam maioritariamente vantagens na publicação dos *rankings* de escolas, designadamente 35 respondentes da escola A e 25 respondentes da escola B.

Este posicionamento dos respondentes pode ser revelador de que os pais destas escolas estão cada vez mais atentos aos discursos sobre os *rankings*, muitas vezes potenciados pelos *média*. Para além disto, os *rankings* das escolas são publicados anualmente desde 2001, e parece-nos que estes constituem um dado, ao qual ninguém fica indiferente. Embora se tenha verificado muita polémica durante a publicitação das primeiras listas ordenadas das escolas, como se verifica no estudo de Neto-Mendes *et al* (2003), os pais evidenciam estar mais de acordo com os motivos que levaram a publicitação dos mesmos, nomeadamente os pais da escola A.

Com efeito, uma grande parte dos pais de ambas as escolas está de acordo com a publicitação dos *rankings* e identificam mais vantagens do que desvantagens.

O próximo quadro compila os motivos apontados pelos respondentes no que respeita à concordância e discordância com os *rankings*, bem como as suas vantagens e desvantagens:

**Quadro 10. Motivos de concordância/discordância e vantagens/desvantagens**

categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	Frequência de resposta	
			escola A	escola B
Opinião sobre a existência dos <i>rankings</i>	Motivos de concordância	Serve para efeitos estatísticos (B12; B13)	0	2
		Informa a população (A12; A20; A34; A39; B9; B10; B22; B23)	4	4
		Evidencia do trabalho do aluno e do professor (B27; B5)	0	2
		Constitui termo de comparação entre escolas (A15; A19; B20; B21)	2	2
		É um indicador de qualidade (A36)	1	0
		Controla a qualidade (A18; B6; B16; B34; B36)	1	4
		Incentiva à qualidade, à competitividade, à melhoria (A27; A31; A32; A37; A39; B14; B24)	5	2
		Serve de mecanismo de avaliação das escolas (A4; A6; A8; A14)	4	0
		Auxilia na escolha de escola (A7; A10; A13; A16)	4	0
	Motivos de discordância	Não atribui importância (B7; B28)	0	2
		Não correspondem à realidade (B12; B35)	0	2
		São uma informação simplista (A6)	1	0
		Desacordo com o modo de elaboração (A11; A25; B25; B31)	2	2
		Não espelha as aprendizagens dos alunos (A43; A17; B26)	2	1
		Estimula a competitividade negativa (A38)	1	0
		Tem por trás mecanismos de pré-seleção de alunos (A9)	1	0
		Não traduz qualidade de ensino (A34; B28)	1	1
	Vantagens	Informa sobre as escolas (A4; A8; A23; A31; B1; B6; B10; B14; B22; B23)	4	6
		Informa sobre a prestação dos alunos (A6; A7; A12; A14; A18; A24; B18; B31)	6	2
		Serve de termo de comparação entre escolas (A19; A23; A35)	3	0
		Premeia o mérito (A2; B5; B17)	1	2
		Estimula concorrência (saudável) entre escolas (A29)	1	0
		Incentiva à melhoria (A1; A4; A20; A21; A27; A32; A33; A36; A37; A39; A40; A42; B5; B8; B9; B11; B19; B21; B22; B30)	12	8
		Define de parâmetros de melhoria (A3)	1	0
		Serve de avaliação (B15; B25)	0	2
		Responsabiliza as escolas (A15; A28; A42)	3	0
		Promove a motivação (B16; B36)	0	2
		Ajuda na escolha de escola (A10; A13; A16; B24; B27; B34)	3	3
		Proporciona qualidade de ensino (A5; A30; B20)	2	1
	desvantagens	Não atribuição de importância (B7)	0	1
		Não reflete o trabalho das escolas (A17; A25; A34; B26)	3	1
		Leva à pré-seleção de alunos (A9; A43)	2	0
		Promove a competição e diferenciação negativa entre escolas (A43; B26; B28; B35)	1	3
		Dá uma informação simplista (A6)	1	0
		Benefício comercial de escolas (A11)	1	0

	Falta de credibilidade no processo (B31)	0	1
--	--	---	---

Parece evidenciar-se que as justificações de concordância e/ou discordância, remetem para as vantagens e/ou desvantagens da existência dos *rankings*. Percebemos haver uma relação entre *concordância* e *vantagens*, assim como a *discordância* e *desvantagens* dos *rankings*. Certamente, os pais que concordam com a publicitação dos *rankings*, encontram vantagens na sua existência. Há uma ligação de sentido, nas próprias palavras. Por sua vez, os pais que discordam, apontam desvantagens na publicitação dos *rankings*.

Pela leitura do quadro anterior, nota-se que um dos motivos de concordância mais apontado por ambas as escolas (num consenso) foi o facto da existência dos *rankings* informar a população:

“para nos manter informados” (A12)  
“pelas informações que transmitem” (B10)

nomeadamente sobre a situação/qualidade do ensino de determinadas escolas:

“pode ser um índice sobre a situação de ensino” (B9)  
“ajuda a conhecer a qualidade de ensino das escolas” (B22)

Um outro motivo que gerou consenso foi o facto de promover também a comparação de escolas:

“permite efetuar uma comparação entre as diversas escolas” (A15)  
“para termo de comparação” (B20)

Por sua vez, os pais da escola A, no que se refere à concordância, referem motivos mais ligados ao incentivo à qualidade, à competitividade e à melhoria, o auxílio na escolha de escola e a avaliação de escolas, como comprovam alguns testemunhos:

“porque poderá funcionar como um estímulo para o bom funcionamento e competitividade entre escolas” (A32)  
“balizar escolhas de escolas” (A10)  
“avalia-se o trabalho da escola” (A14)

Já os pais da escola B apontam motivos mais relacionados com os efeitos estatísticos, o controlo da qualidade e a evidência do trabalho dos alunos e professores:

“para estatísticas” (B12)  
“é importante controlar a qualidade das escolas” (B36)  
“mostra o trabalho, em parte, da aprendizagem do aluno” (B27)

No domínio das vantagens/desvantagens parece evidenciar-se que estes se interligam com os motivos de concordância e discordância. Parece-nos ser visível que os pais de ambas as escolas se apropriaram, nos seus discursos, de uma das vantagens mais defendidas aquando da sua publi-

citação: o direito de informação da população, tal como defendia David Justino, numa entrevista ao jornal *Público* (citado por Neto-Mendes *et al*, 2003:23). Ilustramos com algumas respostas de pais:

“os pais estariam informados” (A4)

“saber as escolas que estão bem classificadas a nível nacional” (B1)

De acordo com Neto-Mendes *et al* (2003), a publicitação dos *rankings* permitiria formar uma ideia mais clara da qualidade proporcionada pelas escolas, argumento também sugerido pelos respondentes deste estudo:

“para que os pais se informem da qualidade do ensino particular e público” (B6)

“dá-nos a conhecer a qualidade das escolas (B22)

“conhecer as escolas com maior qualidade e as de menor qualidade” (A31)

Alguns pais são mais específicos nas suas respostas, afirmando que procuram nos *rankings* informação sobre a aprendizagem dos alunos, nomeadamente os pais da escola A:

“dão uma ideia do nível de aprendizagem” (A34)

“para se conhecer o nível dos conhecimentos adquiridos (A39)

Os pais de ambas as escolas apontam também o incentivo à melhoria como uma grande vantagem dos *rankings*, que vai de encontro ao que David Justino, então ministro da Educação em 2002, advogava, afirmando que a publicitação dos *rankings* permitiria que as escolas se superassem, melhorando consequentemente a sua qualidade. Ilustramos com alguns discursos dos pais:

“Ajudar as escolas a melhorarem” (A4)

“permite melhorar e adotar novas estratégias de ensino-aprendizagem no sentido de vir a melhorar resultados em anos posteriores” (A33)

“todas as escolas tentarem melhorar e os alunos também” (A39)

“competitividade, levando por sua vez melhorias das lacunas existentes” (B11)

“numa perspetiva de melhoria interna de cada serviço de ensino” (B8)

Estimulando até aquilo que os pais consideram como concorrência saudável entre escolas:

“promove uma concorrência saudável entre escolas, sendo o objetivo a aquisição de conhecimentos pelos alunos” (A29)

Encontramos inclusive discursos no sentido de a publicitação dos *rankings* servirem de estímulo às escolas mal classificadas:

“para as escolas mal classificadas prepararem melhor os seus estudantes, ou o seu todo” (B21)

Mais na perspetiva dos pais da Escola B, os *rankings* servem também para premiar as escolas e o seu trabalho e esforço:

“premeia quem trabalha” (B5)

“premiar o mérito” (B17)



Já os pais da Escola A consideram mais que os *rankings* responsabilizam as escolas e o seu trabalho, tal como na perspetiva de David Justino que defendia uma maior exigência no modo como se gastam os dinheiros públicos:

- “responsabilização das direções das escolas (A42)
- “o facto de existirem, responsabiliza as instituições de ensino” (A15)

Para além disso, na perspetiva dos pais, nomeadamente os pais da Escola A, a comparação entre escolas é importante:

- “comparação entre as escolas publicas e as escolas privadas” (A19)
- “pode-se comparar a qualidade do ensino nas várias escolas” (A35)

Esta comparação entre escolas serve também de auxílio na escolha da escola, motivo muito apontado pelos pais de ambas as escolas:

- “ajuda na escolha da escola” (A10)
- “Saber onde não devo matricular os meus filhos” (A13)
- “para os encarregados de educação tem peso na decisão da escola” (B27)

As desvantagens apontadas pelos inquiridos são em menor número e em menor consenso entre as duas escolas. Por exemplo, os pais da escola A referem que os *rankings* não refletem o trabalho das escolas:

- “nos atuais moldes, não me parece que reflita o trabalho anual das escolas” (A17)
- “criam uma falsa *aura* a determinadas escolas cujos resultados tem muito mais a ver com o tipo de alunos que as frequentam do que com a qualidade do ensino” (A34)

Mas verifica-se um mecanismo de pré-seleção de alunos, como vários autores afirmam também existir:

- “existem práticas de seleção de alunos nas escolas” (A43)

Parece-nos também que alguns pais da escola A consideram os *rankings* são uma informação simplista, coadunada com a visão de Rowe (*apud* Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2001:3), que afirma que os processos simplistas e redutores nunca poderão ser uma boa maneira de perceber instituições complexas como os estabelecimentos de ensino.

- “deveriam ser completados com mais informações, pois a avaliação e divulgação de resultados, só por si, não levam à melhoria” (A6)

Já os pais da escola da escola B apontam mais como desvantagem a competição e diferenciação negativa entre escolas, aumentando até o fosso entre várias escolas:

- “incrementa a diferenciação negativa entre escolas e alunos”

“aumenta o fosso entre determinadas instituições e seus alunos e na vez de melhorar só incrementa a diferença e a “diferenciação negativa entre escolas e alunos” (B26)

Nesta linha de exposição, também Dale (1994) refere que existem escolas mais escolhidas, com mais alunos, mais recursos e existem escolas menos escolhidas, com menos alunos e menos recursos promovendo a polarização de escolas. Sendo assim, na perspectiva deste autor, as escolas procurarão atrair alunos mais capazes, para atingir melhores lugares nos *rankings* e captar mais financiamento; rejeitarão alunos com necessidades especiais que impliquem maiores custos; concentrarão recursos nos alunos com mais capitais (pelas capacidades ou pela influência que sua família tem).

Em suma, parece-nos haver uma relação entre os fatores de concordância e discordância e as vantagens e desvantagens. As vantagens mais apontadas pelos respondentes são a informação da população sobre as escolas e a prestação dos alunos, o incentivo à qualidade, à melhoria e o auxílio na escolha de escola. Por sua vez, as desvantagens mais anotadas são o facto dos *rankings* não espelharem as aprendizagens dos alunos, nem a qualidade do ensino da escola, promovendo até uma competição e diferenciação negativa entre escolas.

## 1.2. Modo de elaboração

Questionamos também os pais acerca do modo de elaboração dos *rankings*, mais concretamente sobre os responsáveis pela sua elaboração e os critérios que lhe estão na base. O quadro seguinte expressa a frequência das suas respostas:

Quadro 11. Opinião sobre o modo de elaboração dos *rankings* de escolas

			Escola A	Escola B
			Frequência	Frequência
Modo de Elaboração dos <i>rankings</i> das escolas	Quem deve ser responsável pela elaboração dos rankings?	Ministério da Educação	23	20
		Escolas	3	1
		Direções Regionais de Educação	8	11
		Meios de comunicação social	1	0
		Outros	6	4
		Total	41	36
	Qual o critério que deveria ser a base da elaboração dos rankings?	Testes ao longo do ano	11	12
		Classificação interna das disciplinas	2	3
		Classificação dos exames nacionais	22	9
		Avaliação formativa	6	11
		Outros	1	1
		Total	42	36

Os pais foram também questionados quanto ao modo de elaboração dos *rankings* das escolas. A leitura do quadro destaca o Ministério da Educação como a entidade que deveria ser, na opinião dos respondentes, a responsável pela elaboração dos *rankings*, particularmente 23 respondentes da escola A e 20 respondentes da escola B. Os pais apontam as Direções Regionais de Educação como um segundo organismo capaz da responsabilidade de elaboração dos *rankings*. Curiosamente, os meios de comunicação social aparecem, na opinião de ambas as escolas, como menos sugeridos para serem responsáveis pela elaboração dos *rankings*. Este resultado pode ser indicador que os pais não confiam nos meios de comunicação social para a elaboração das listas ordenadas de escolas.

De facto, cerca de uma década volvida desde o início das primeiras listas ordenadas de escolas, os *média* foram sempre os responsáveis pela elaboração dos *rankings* das escolas, com base nos dados brutos fornecidos pelo Ministério da Educação. Embora os *média* expliquem detalhadamente o processo que os conduz à elaboração das listas, os pais inquiridos revelam tendência para outros organismos ou entidades que possam ser mais indicados para essa tarefa. Inclusive, houve pais que propuseram outros responsáveis para a sua elaboração, em especial entidades independentes ou universidades, como comprovam alguns discursos:

“universidade creditada para tal” (B10); “uma universidade competente e independente, por exemplo” (B31)  
“entidades independentes” (A24; A26; A43); “organismos isentos” (A13); “organismos autónomos” (B12)

No que concerne ao critério usado para a elaboração dos *rankings*, verifica-se uma diferença na opinião das duas escolas, sendo que 22 respondentes da escola A consideram que este deve ser a *classificação dos exames nacionais*, enquanto 12 respondentes da escola B preferem o critério *testes ao longo do ano*. Ambas as escolas estão de acordo no critério menos votado: *classificação interna das disciplinas*. Alguns respondentes indicaram ainda outros critérios para a elaboração de *rankings* que nos parecem importantes salientar:

“indicadores de valor acrescentado” (A6)  
“exames nacionais ao longo do ano” (A11)

Esta primeira sugestão, por parte de um respondente da escola A vai de encontro ao que já Joaquim Azevedo, numa entrevista inserida no dossier “Especial Rankings 2010” do Jornal *Público*, sugeria para colmatar o carácter simplista dos *rankings*, que era enriquecer o indicador dos exames com outros indicadores. Nesta entrevista, Joaquim Azevedo refere que em França, o ministério criou um indicador compósito que contém cinco variáveis e não apenas os resultados dos exames.

No caso dos respondentes da escola B, talvez o motivo que leve ao descrédito dos órgãos de comunicação social como responsável pela elaboração dos *rankings* seja o critério usado para a sua elaboração, ou seja, a nota dos exames nacionais, uma vez que esta é uma escola que se encontra em lugar pouco favorável no *ranking*.

Deste modo, e para além disto, parece-nos que os pais da escola A, uma escola com bom lugar no *ranking*, sentem-se mais à vontade com a classificação dos exames nacionais, atual critério de elaboração das listas ordenadas de escolas. Confrontando com o tema anterior, notamos também que são os respondentes da escola A que manifestam mais concordância com a existência dos *rankings*.

### 1.3. Influência na escolha da escola

Consideramos pertinente questionar os pais se consideram que os *rankings* das escolas influenciam a escolha da escola dos seus educandos, pedindo-lhes igualmente que nos referissem porquê. O quadro seguinte expressa a frequência das suas respostas:

Quadro 12. Opinião sobre a influência dos *rankings* na escolha da escola

			Escola A	Escola B
			Frequência	Frequência
Influência na escolha da escola	Procura saber o lugar que a escola do filho ocupa nos rankings?	Sim	35	20
		Não	7	16
		Total	42	36
	O lugar que a escola do seu filho ocupa nos rankings pesou na escolha?	Muito	8	3
		Pouco	14	10
		Nada	20	23
		Total	42	36
	Se a escola que o seu filho frequenta não estivesse bem colocada no Ranking nacional, ponderava mudá-lo de escola?	Sim	21	12
		Não	20	23
		Total	41	35

Embora em proporções diferentes, os respondentes de ambas as escolas procura saber o lugar que a escola do filho ocupa nos rankings, advogando muitas vezes mera curiosidade. Os respondentes da Escola A em maior concordância na hipótese *sim*.

No que se refere ao peso na escolha da escola, os respondentes de ambas as escolas não sentem que o lugar que a escola do filho ocupa nos *rankings* pesou na escolha, embora seja mais

expressivo na escola B, pois contou com 23 respondentes. Parece-nos que a escola B não se sente tão influenciada com a publicitação dos *rankings*, no que concerne à escolha da escola.

No que toca à influência dos *rankings* como fator de mudança de escola, as opiniões dos pais inquiridos diferem entre a escola A e a Escola B. Com efeito, a escola A mostra pouco consenso, estando 21 respondentes dispostos a mudar o filho de escola se esta não estivesse bem colocada no *ranking* nacional e 20 respondentes em desacordo, embora anteriormente tenham respondido na sua maioria que o lugar que a escola do filho ocupa no *ranking* nada pesou escolha da escola. Já os respondentes da escola B, designadamente 23 respondentes, tendem para a resposta *não* quando inquiridos sobre a mudança de escola de acordo com as listas ordenadas de escolas, gerando mais consenso com a resposta que haviam dado anteriormente, ou seja, o lugar que a escola do filho ocupa no *ranking* nada pesou escolha da escola.

Era também importante perceber as razões que subjazem estas opiniões, pelo que o quadro seguinte irá reuni-las e apresentá-las:

**Quadro 13. Consulta dos *rankings* e ponderação de mudança de escola**

Catego- ria	Sub categoria	Unidade de registo	Frequência de respostas	
			escola A	escola B
Impacto dos rankings na escolha de escola	consulta do lugar da escola do filho no <i>ranking</i>	Curiosidade (A7;A8; A9; A17; A32; A34; B10; B16; B21; B23; B27; B28; B34; B36)	6	8
		Tranquilidade com a opção (A4; A16; A20; A27; A37; B1; B5; B22)	5	3
		Para comparar com outras escolas (A15; A36; B6; B25)	2	2
		Confirmar o trabalho desenvolvido pela escola (A12; A13; A18; A35)	4	0
		Avaliação da escola (A30; A31)	2	0
	Não consulta o lugar da escola do filho no <i>ranking</i>	Satisfeita com a escola (A33; B4; B9; B12; B15)	1	4
		Não atribui importância ao <i>ranking</i> (A19;B7; B13; B24; B26;B31; B33)	1	6
	Influência do <i>ranking</i> para a mudança de escola	Quer proporcionar o melhor para os filhos (A4; A14; A27; A30; A37; B11; B16; B36)	5	3
		Tem dúvidas sobre a qualidade do ensino (A8; A13; A15; A31; A32; A35; A36; B5; B29)	7	2
	Permanência na escola indepen- dentemente do <i>ranking</i>	Não atribuição de importância ao <i>ranking</i> (A2; A9; A12; A17; A18; A19; A20; A23; A29; A33; A39; A43; B4; B7; B12; B21)	12	4
		Satisfação com a escola atual (A6; A34; B23; B24; B26)	2	3

Quando questionados sobre as razões que os levam a procurar a escola do filho na lista ordenada de escolas, os pais de ambas as escolas apontam mais para a mera curiosidade, como o comprovam alguns discursos:

“por curiosidade” (A9)

“mera curiosidade” (B34)

Outros há que nos indicam que a procura do lugar que a escola do filho ocupa nos *rankings* serve para os tranquilizar com a opção que tomaram, nomeadamente os pais da escola A:

“para estar mais tranquilo com a opção” (A4)

“para ter a certeza que a escola do meu filho é uma boa escola” (A16)

“porque quero o melhor para os meus filhos” (A27)

Por outro lado, há pais que vêm nestas listas, uma informação para comparação entre escolas:

“Para comparar com as outras escolas” (B25)

“para ter uma ideia do seu posicionamento relativamente a instituições equivalentes” (A36)

Mas também uma informação para avaliação de escolas:

“avaliar a instituição” (A31)

Por fim, apenas os pais da escola A indicam outro motivo – a confirmação do trabalho desenvolvido pela escola, como o mostram alguns enunciados:

“confirmar o trabalho desenvolvido pelos alunos da escola” (A13), “porque um bom lugar no ranking é sinónimo de trabalho e aplicação” (A35)

Dos discursos aqui expostos parece-nos que os pais da escola A se preocupam em colocar os filhos numa escola que eles consideram “boa” e podem socorrer-se do indicador *ranking* de escolas para o efeito mais do que os pais da escola B. Já os pais da escola B parecem estar menos expostos à influência dos *rankings*, não lhes atribuindo muita importância:

“porque há coisas mais importantes” (B33)

“porque não seria pela posição no ranking que o meu filho frequentaria ou não a escola, mas sim por todo um conjunto de razões que se prendem com aspetos do foro humano e interpessoal” (B26)

Com efeito, os pais da escola B também mostram muita satisfação com a escola que o filho frequenta:

“porque estou satisfeita com o seu grau de aprendizagem” (B9)

“satisfeita com a escola” (B15)

Quando questionados sobre as razões da mudança de escola, se a mesma não estivesse bem colocada no *ranking* nacional, os pais apontam duas razões principais. Uma delas é *proporcionar o melhor para os filhos*, ilustrado aqui com alguns enunciados:

“qualquer pai quer o melhor para o seu filho” (B11)  
“porque procuro proporcionar o melhor para os meus filhos” (B16)  
“quero que eles aprendam o mais e o melhor possível” (A37)

Outra razão tem a ver como levantamento de algumas *dúvidas sobre a qualidade do ensino* que possam surgir:

“por duvidar da qualidade do ensino” (B29);  
“porque a qualidade do ensino não seria o que pretendo para os meus filhos” (A15)  
“apesar de não ser algo perfeitamente imperioso, poderia manifestar que a escola não estava a trabalhar o melhor possível” (A32)

Por fim, houve um grande número de pais que respondeu que o seu educando permaneceria na mesma escola independentemente do ranking, advogando não atribuir peso no fator *ranking* para mudar de escola e, obviamente satisfação com a escola.

“porque se o ensino me parecesse de qualidade, o ranking não alteraria a decisão” (A9)  
“não é a colocação do ranking que vai dar aos alunos o seu futuro” (B4)  
“quando escolhi a escola que o meu filho frequenta interessei-me pelo ranking, mas principalmente pela opinião de outros pais quanto ao ambiente escolar e à exigência do ensino” (A29)  
“porque não é o fator principal de escolha” (A33)

Um conjunto de pais da escola A que não mudaria de escola se a escola estivesse mal posicionada, manifestam muita satisfação com a escola, como traduzem alguns discursos:

“porque confio inteiramente na escola” (A6)  
“porque estou satisfeita com a qualidade da escola que frequenta” (A34)  
“gosto imenso do tipo de ensino lecionado na escola do meu filho, independentemente do lugar no ranking” (B23)

Em suma, parece-nos que os respondentes acabam inicialmente por mostrar que os *rankings* pouco influenciam na escolha da escola, embora haja um conjunto de pais, nomeadamente da escola A, que pondere a mudança alegando que, no fim de contas, procuram proporcionar o melhor para os filhos, buscando mais qualidade de ensino.

Embora, na sua maioria, os pais afirmem não se sentirem influenciados pelos *rankings* quando escolheram a escola do(s) seu(s) filho(s), não deixa de ser interessante o facto de eles acabarem por procurar o lugar que a escola do filho ocupa nos *rankings*. Alegando maioritariamente motivos relativos à mera curiosidade, consideramos este facto significativo, pois parece-nos haver uma grande exposição dos *rankings* das escolas, que não deixam ninguém indiferente.

Com efeito, o mediatismo que os *média* dão às listas ordenadas de escolas, aliado à crescente cultura de avaliação das escolas e dos professores e à crescente falta de meios financeiros, materiais, humanos da escola pública, tem vindo a contribuir para o número crescente de notícias

sobre o *estado* das escolas, abrindo caminho para discussões em torno da defesa da livre escolha de escolas por parte dos pais.

#### 1.4. Impacto na imagem das escolas

Os pais foram interrogados também acerca do impacto dos *rankings* na imagem das escolas. O quadro seguinte expressa a frequência das suas respostas:

Quadro 14. Opinião sobre o impacto dos rankings na imagem das escolas

			Escola A	Escola B
			Frequência	Frequência
Impacto na imagem das escolas	Considera que a publicitação dos <i>rankings</i> das escolas contribui para a imagem social das escolas?	Muito	36	28
		Pouco	5	7
		Nada	1	1
		Total	42	36
	Na sua opinião, os <i>rankings</i> das escolas evidenciam mais os resultados do que o processo de aprendizagem dos alunos?	Sim	28	30
		Não	14	6
		Total	42	36

Os respondentes de ambas as escolas estão de acordo ao considerar que a publicitação dos *rankings* das escolas influencia muito a imagem social das escolas, mais concretamente 36 respondentes da escola A e 28 respondentes da escola B.

Santiago, Correia, Tavares e Pimenta (2004:16) acrescentam que os *rankings* ao “serem apresentados como socialmente credíveis pelos meios de comunicação social e pelas agências governamentais, passam a constituir a *referência* para interpretar a realidade educativa” e portanto, os pais formulam juízos avaliativos sobre quais são as “boas” e as “más” escolas. Uma escola que fique bem colocada no *ranking*, ganha uma imagem de “boa” escola, ao invés da outra que, ao ficar mal posicionada no *ranking*, ganha o rótulo de “má” escola, portanto a evitar. Parece-nos que os pais de ambas as escolas questionadas no âmbito do nosso estudo revelam a consciência de que os *rankings* criam esta imagem social das escolas.

Os referidos autores apontam, no entanto, para o efeito negativo desta “rotulagem” de escolas; é que as escolas que aparecem nos lugares mais baixos da tabela, adquirem uma má reputação e têm imensa dificuldade em livrar-se dela, resultando muitas vezes na diminuição da procura, pois os pais optam por não colocar os filhos nessas escolas.



Ora isto acaba por levar as escolas à corrida às *performances*, ou a emergência da obsessão pelos resultados (*ibidem*).

De facto, os inquiridos de ambas as escolas estão de acordo na opinião de que os *rankings* das escolas evidenciam mais os resultados do que o processo de aprendizagem dos alunos, designadamente 28 respondentes da escola A e 30 respondentes da escola B, indo ao encontro de Pacheco (2001:11), que refere que existe “a defesa de ideias e práticas educativas que privilegiam mais os resultados do que os processos de aprendizagem”.

Na verdade, outros autores têm também apontado para o aumento de práticas educativas que visam subir as prestações, como por exemplo, práticas seletivas de admissão de alunos, pois isso vai permitir que as escolas alcancem bons lugares nos *rankings*, de maneira a “angariar” mais “clientes”. Na perspetiva de Santiago, Correia, Tavares e Pimenta (2004:27) “os agentes que inter-vêm na escola podem optar por excluir os estudantes que à partida podem perturbar o rendimento desejado”, pois os alunos considerados *fracos* ou *medianos* podem comprometer uma boa posição no *ranking* para a escola. E para identificar estes alunos existem também práticas no processo de admissão dos alunos; existem escolas (privadas) que realizam testes e pedem todo o historial do processo de avaliação do aluno para ter em linha de conta na admissão. Assim, na linha de pensamento dos referidos autores (*ibidem*:19) “os *rankings* constituem *organizadores sociais* (...) que mostram o tipo de sociedade escolar estratificada que a perspetiva de mercado quer construir em diversos sistemas educativos”.

### 1.5.Responsabilização das escolas e dos professores

O quadro seguinte expressa a opinião dos pais no que se refere ao impacto dos *rankings* das escolas na responsabilização das escolas e dos professores:

Quadro 15. Opinião sobre o impacto dos *rankings* na responsabilização das escolas e dos professores

			Escola A	Escola B
			Frequência	Frequência
Impacto dos <i>rankings</i> na responsabilização das escolas e dos pro-	É da opinião de que as escolas se sentem mais responsabilizadas em melhorar as aprendizagens dos alunos com a publicitação dos <i>rankings</i> de escolas?	Muito	36	26
		Pouco	6	8
		Nada	1	2
		Total	43	36
	É da opinião de que os professores se sentem	Muito	30	27

fessores	mais responsabilizadas em melhorar as aprendizagens dos alunos com a publicitação dos <i>rankings</i> de escolas?	Pouco	10	7
		Nada	2	2
		Total	42	36

No que concerne à responsabilização das escolas e dos professores, os inquiridos de ambas as escolas são unânimes. Tanto os pais da escola A como os pais da escola B consideram que as escolas e os professores se sentem muito responsabilizados com a publicação dos *rankings* nacionais de escolas.

Com efeito, 36 respondentes da escola A e 26 respondentes da escola B consideram que as escolas se sentem muito responsabilizados em melhorar as aprendizagens dos alunos com a publicação dos *rankings* das escolas. Por outro lado, quando se fala na responsabilização dos professores após publicitação de *rankings* nacionais, 30 respondentes da escola A e 27 respondentes da escola B consideram que os professores também se sentem muito responsabilizados em melhorar as aprendizagens dos alunos.

Pensamos que estas perspetivas dos pais podem ser potenciadas pelo crescente destaque à avaliação das escolas e dos professores que se tem verificado nos últimos anos. O crescente número de mudanças no modelo de avaliação dos professores e a crescente imposição de meios de avaliação mais objetivos e quantitativos, tem exposto a população em geral a este tema, sendo que os pais consideram que as escolas e os professores se preocupam e sentem mais responsabilizados pelas suas ações na melhoria das aprendizagens dos alunos. Isto vai de encontro aos argumentos iniciais a favor da publicitação dos *rankings*, em que estes permitiriam às escolas monitorizar e controlar melhor os seus processos e resultados, tornando a sua informação mais transparente e cumprindo o seu dever de responsabilidade social perante as famílias (Santiago, Correia, Tavares & Pimenta, 2004:3).

Neto-Mendes *et al* (2003) também afirmam que, aquando das primeiras publicações dos rankings, alguns atores sociais se mostravam a favor da responsabilização não só das escolas, mas também dos professores, que devem responder pelo seu trabalho e serem responsabilizados.

## 2. Conceções sobre a Qualidade das Aprendizagens

### 2.1. Conceito de Aprendizagem de Qualidade

Ao conjunto dos pais das escolas participantes no estudo foi questionado o que era para eles uma aprendizagem de qualidade. Que conceito construíam eles sobre o que seria uma aprendizagem com qualidade. Dos discursos escritos, mais ricos e vastos no conjunto de pais inquiridos da escola A, saltaram respostas que apontavam quer para a própria natureza do conceito, mas também para os objetivos ou finalidades de uma aprendizagem de qualidade, bem como as suas implicações, duração e avaliação. O próximo quadro pretende reunir e resumir os resultados da análise de conteúdo das respostas à presente questão: *O que é para si uma aprendizagem de qualidade?*

Pretendemos, mais uma vez evidenciar e dar destaque àquilo que os pais enunciaram nas suas respostas, de maneira a criar um conjunto de referências para ajudar a compreender um conceito que é deveras polissémico.

**Quadro 16. O que é uma aprendizagem de qualidade**

Catego- ria	Sub categoria	Unidade de registo	Frequência de respostas	
			escola A	escola B
conceito de qualida- de das aprendi- zagens	Natureza da aprendizagem	Multifatorial (A2; A6; A15; A16; A18; A23; A43; B25)	7	1
		base científica/teórica (A13; A18; B3)	2	1
	Objetivos/ finalidades	Preparar para a vida ativa (A7; A20; A27; A30; A37; B28)	5	1
		Desenvolver competências (A5; A27; A29; A33; A37)	5	0
		Formar integralmente o aluno (A1; A4; A8; A16; A34; A35; A36; B26; B28; B34)	7	3
		Cumprir Currículo Nacional (A10; A16; A32)	3	0
		Aprender, aplicar e consolidar conhecimento (A14; A29; A31; A39; B9; B10; B11; B18; B32)	4	5
		Assegurar educação de qualidade (A5; A40; B8)	2	1
		Ajudar a criar métodos de trabalho e de estudo (A4; A9; A15)	3	0
		Incutir responsabilidade e autonomia nos alunos (A4; A15)	2	0
		Incutir bons princípios e educação (B1)	0	1
	Implicações	Adaptação às necessidades dos alunos (A16; A17; A40; B16; B22; B23; B29)	3	4
		Apoio individual e contínuo (A41; B3)	1	1
		Apostar em professores bem formados (A5; A17; A19; B1; B2; B6; B13; B15; B22; B23; B33)	3	8
		Apostar em bons métodos de ensino (A19; A32; A41; B30)	3	1
		Apostar na motivação do aluno (A5; A30; B5; B11; B16; B30)	2	4
		Ligação escola/família/aluno/Professor (A40; B6; B12; B17)	1	3
	duração	Forma contínua (A3; B4)	1	1
	avaliação	Contínua (A32)	1	0
		Sumativa (B12)	0	1

Pela leitura do quadro, notamos que, quando questionamos os pais sobre o que é para si uma aprendizagem de qualidade, os seus discursos são variados e abordam vários aspetos, como a natureza do conceito, os objetivos e finalidades, as suas implicações, duração e forma de avaliação.

Do exposto, parece-nos que a maioria dos respondentes é da opinião que uma aprendizagem de qualidade agrega um conjunto de fatores, enumerando ainda vários adjetivos, tais como: significativa, consolidada, personalizada, adaptada, estruturante, contínua, inovadora, assistida, atualizada, potenciadora de mais aprendizagens:

é aquela que engloba várias dimensões, tais como: comportamental, sócio-cultural, intelectual e interpessoal (A2)  
significativa consolidada, estruturante e potenciadora de mais aprendizagens (A6)  
Personalizada (A15)  
Adaptada as necessidades dos alunos (A16)  
Uma aprendizagem segura (A18)  
Multifatorial (A23)  
Aprendizagem que privilegia o aprender a fazer e o aprender a ser (A43)  
A aprendizagem deve ser contínua, inovadora, assistida, atualizada (B25)

Alguns testemunhos não deixam de salvaguardar a sua base sólida e científica:

uma aprendizagem alicerçada em bases científicas (A13)  
com sólidas bases e conhecimento abrangente (A18)  
aprendizagem com bases sólidas (B3)

São também muitos os discursos dos pais que indicam os objetivos e finalidades de uma aprendizagem de qualidade, em especial os discursos dos pais da escola A, que são mais ricos. Em termos mais específicos, os respondentes consideram que uma aprendizagem de qualidade tem como objetivo que o aluno efetivamente aprenda, aplique e consolide conhecimento:

transmite conhecimento (A14)  
Aquisição de conhecimento em todas as áreas (A29)  
É uma aprendizagem em que o aluno consolida muito bem os conhecimentos que lhe são transmitidos (A31)  
É quando os alunos conseguem reter a informação e saberem expor o que aprenderam (A39)  
É aquela em que os alunos conseguem por si aplicar aquilo que aprenderam (B9)  
Aquisição e aplicação real de um conhecimento (B10)  
(...) levando por sua vez à aquisição do conhecimento científico (B11)  
É uma aprendizagem que inclua a parte teórica das matérias em consonância com a parte prática, em que os alunos compreendam a utilidade na vida do dia a dia dessas matérias (B18; B32)

Alguns respondentes, nomeadamente da escola A, consideram que para os alunos aprenderem, aplicarem e consolidarem conhecimento é necessário o cumprimento do Currículo Nacional:

adquirem os conhecimentos propostos (A10)  
uma aprendizagem que permita aprender corretamente os conteúdos definidos (A16)  
Em que o currículo nacional seja cumprido (A32)

Outros respondentes não salientam a palavra conhecimento mas sim competência, com um sentido abrangente, unindo o lado do conhecimento científico e do domínio social:

que o vai ajudar ao longo da sua vida a adquirir as mais variadas competências e altos níveis de desempenho (A5)  
desenvolver as competências intelectuais e sociais (A27)  
potencia o uso das capacidades de cada aluno (...) desenvolvimento de competências inerentes à formação do indivíduo (A29)  
é a aprendizagem que permite uma correta e rápida apropriação de competências (A33)  
desenvolver as competências intelectuais e sociais (A37)

Portanto, na opinião de muitos pais, uma aprendizagem de qualidade tem como finalidade formar integralmente o aluno, como o comprovam alguns discursos:

aquela que forma completamente os alunos: programas escolares, civicamente, moralmente, etc. (A8)  
É aquela que, para além de permitir a aquisição de conhecimentos nas várias disciplinas, contribui para a formação como Pessoa (A34)  
É uma aprendizagem que prepara os jovens nas várias vertentes e consequentemente origina bons resultados finais (A35)  
Deverá atingir os objetivos académicos, integrando múltiplas vertentes como as componentes de formação humana, social e moral dos alunos (A36)  
(...) forma os alunos de uma forma global (B28)  
Prepare o educando bem, todas as suas facetas (B34)

Nas suas definições de aprendizagem de qualidade, os respondentes identificam outro objetivo, com um cariz a longo prazo que é *preparar para a vida ativa e para a sociedade*. Com efeito, este argumento, a par dos referidos anteriormente, foi um dos mais registados pelos respondentes de ambas as escolas, embora possamos identificar mais testemunhos dos respondentes da escola A. De facto, os pais identificam a preparação em termos teóricos e práticos para a vida profissional e para a vida numa sociedade competitiva e exigente:

é preparar os alunos para a vida ativa, não só em termos teóricos, mas também práticos (A7)  
orienta o aluno para uma sociedade competitiva, exigente e de qualidade social: honesta e trabalhadora (A20)  
por forma a prepará-los para a vida profissional (A27)  
que lhe dá boas bases para futuras escolhas no seu curriculum profissional (A30)  
(...) por forma a prepará-los para a vida profissional (A37)  
Para ingressarem no trabalho e na sociedade, comportando-se como cidadãos cultos e conscientes (B28)

Por isso, na perspetiva de alguns pais, uma aprendizagem de qualidade tem como finalidade assegurar uma educação de qualidade:

É aquela que assegura ao aluno uma educação de qualidade (A5)  
É aquela que o aluno obtém através de um ensino de qualidade responsável pelo sucesso do aluno (A40)  
“que assegura um ensino de qualidade, assente nos valores, nos princípios e respeito (B8)

Uma aprendizagem de qualidade, na opinião de um dos respondentes tem também como objetivo incutir bons princípios e educação:

incutem nos alunos bons princípios de educação (B1)

ou incutir responsabilidade e autonomia nos alunos ajudando-os a criar métodos de trabalho:

e responsabilidade no aluno” (A4)  
que permite ao aluno ganhar autonomia (A15)  
criação de métodos de trabalho (A4)  
“uma aprendizagem que ensina métodos de estudo, a elaborar trabalhos, a ter iniciativa” (A9)  
permite ao aluno ganhar (...) hábitos de trabalho (A15)

Por outro lado, quando questionados sobre o que é para eles uma aprendizagem de qualidade, os pais também apontaram nos seus discursos, algumas implicações. Com efeito, na sua opinião, para que seja possível uma aprendizagem de qualidade é necessária uma adaptação às necessidades dos alunos, entendendo a individualidade, o seu ritmo, as suas dificuldades:

Os conteúdos adaptados às necessidades dos alunos (A16)  
Com um programa flexível e inovador para atrair alunos para projetos que à partida não gostam (A17)  
(...) com a perceção da individualidade de cada aluno (A40)  
E um bom acompanhamento a todos os níveis sobre o aluno (B22)  
(...) da dedicação e gestão das necessidades dos alunos (B23)  
É uma aprendizagem centrada no aluno de acordo com o seu grau de dificuldade (B29)  
(...) perceber as dificuldades individuais e o ritmo de cada aluno (B16)

Por este motivo, dois respondentes, um de cada escola, apontam para a necessidade de apoio individual e contínuo:

Apoio individual aos alunos (A41)  
Apoio contínuo dos professores (B3)

Mas a grande maioria dos pais considera que para haver uma aprendizagem de qualidade é necessário apostar em professores exigentes e bem formados, como o comprovam alguns discursos:

Ter professores exigentes (A17)  
E professores de qualidade (A19)  
Mas mais ainda do grau de exigência, competência e dedicação dos professores” (A5)  
É uma aprendizagem onde há professores com boa formação (B1)  
Professores de excelência, empenhados e motivadores (B15)  
Principalmente um bom professor (B22)  
Uma aprendizagem de qualidade passa por uma escolha assertiva dos professores (B23)  
É ter professores bons (B33)

Para além de professores *bons*, outros indicam também a necessidade de apostar em bons métodos de ensino, variados e centrados nas necessidades dos alunos:

Bons métodos de ensino (A19)  
Havendo metodologias de ensino centradas nos alunos (A32)  
Métodos e estratégias individuais conforme o ritmo e a dificuldade de cada um (A41)  
Os métodos podem ser os mais variados (B30)

É também curioso verificar que vários discursos ressaltaram a necessidade de motivação do aluno, muito proporcionado pelos professores:

que motiva o aluno (A30)

Esta depende muito da vontade e empenho do aluno (A5)

É quando o aluno se sente motivado e inspirado para o estudo (B11)

O professor tem de motivar sempre o aluno, mesmo que ele não se sinta motivado (B5)

Uma aprendizagem de qualidade é acima de tudo a motivação que o professor é capaz de induzir nos alunos (B16)

(...) o mais importante é que cativem os alunos (B30)

Por fim, uma aprendizagem de qualidade implica, na perspetiva dos pais uma forte ligação entre a escola e a família, entre o professor e o aluno e uma forte envolvimento de todos no processo de ensino-aprendizagem:

“é preciso uma forte ligação escola/aluno (...)” (A40)

“proximidade entre professores e alunos (...)” (B6)

“a aprendizagem de qualidade é haver sintonia entre aluno e professor (...)” (B12)

“envolvimento dos pais, alunos e professores (...)” (B17)

Nas suas definições de aprendizagem de qualidade, os respondentes, ainda que em menor número, referem também a sua duração e forma de avaliação. Na perspetiva dos pais, a aprendizagem de qualidade tem uma duração contínua, quer ao longo do ano letivo, quer ao longo da vida:

“Aprendizagem de qualidade é aquela que é efetuada ao longo do ano letivo e de forma contínua e sistemática...” (A3)

“Uma aprendizagem de qualidade é aquela que se vai adquirindo ao longo dos anos de vida da pessoa...” (B4)

A forma de avaliar se a aprendizagem do aluno foi qualitativa ou não pode ser contínua ou sumativa na perspetiva de alguns pais:

“Avaliação mais valorizada devia ser contínua e a feita nos testes...” (A32)

“...o aluno deve saber mostrar as competências no final de cada ano escolar” (B12)

Parece podermos resumir que, na perspetiva dos pais, uma aprendizagem de qualidade é multifatorial, ou seja, significativa, adaptada, personalizada, potenciadora de mais aprendizagens. Tem como objetivos principais a preparação para a vida futura, para o mundo de trabalho, o que se coaduna com as teses dos atuais discursos internacionais sobre educação e formação, ou seja, a educação é agora, mais que nunca, importante a qualificação da população e para o avanço da própria sociedade. Para tal, parece podermos concluir que uma aprendizagem de qualidade deve desenvolver competências, de maneira a que este aprenda, aplique e consolide conhecimento, e também preparar o aluno de forma integral, cumprindo o currículo nacional. Aqui se verifica também a tese do reforço do currículo nacional, como instrumento de certificação da qualidade.

Promover uma aprendizagem de qualidade parece implicar a aposta em professores exigentes e bem formados, bem como uma especial dedicação ao aluno, às suas necessidades específicas e ao seu apoio individual e contínuo, orientações também sugeridas na reorganização curricular do ensino básico, com o decreto-lei n.º 6/2001.

## 2.1. Indicadores da qualidade das aprendizagens

Os participantes no estudo foram questionados sobre os indicadores de uma aprendizagem de qualidade. Como era uma questão de ordenação por ordem de importância, optou-se por gerar um gráfico com a média do grau de importância atribuído a cada indicador proposto pela questão. Os indicadores que se aproximam mais do valor 1 são os que mais indicam uma aprendizagem de qualidade na opinião dos pais. Pelo contrário, os indicadores que se afastam do valor 1, são os que menos indicam uma aprendizagem de qualidade na opinião dos pais.

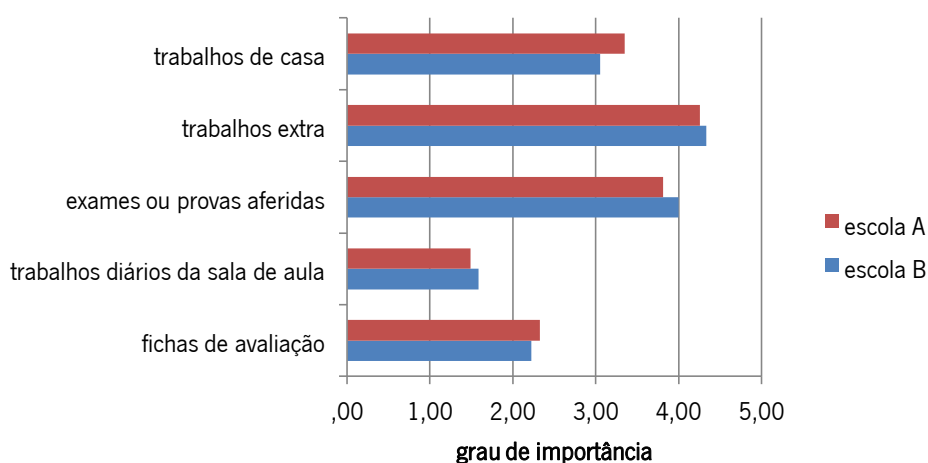


Gráfico 1 – média do grau de importância atribuído pelos respondentes sobre o que mostra mais a qualidade das aprendizagens

Verifica-se que a opinião dos pais de ambas as escolas é muito semelhante, no que toca aos indicadores de uma aprendizagem de qualidade. Os indicadores que se aproximam mais do valor 1 e 2 são os que mais indicam uma aprendizagem de qualidade na opinião dos pais, ou seja, os *trabalhos diários da sala de aula* e as *fichas de avaliação*. Por outro lado, os *trabalhos extra* são aqueles que os respondentes consideram indicar menos uma aprendizagem de qualidade, o que não deixa de ser curioso, pois são os exames critérios para a elaboração das listas ordenadas de escolas.

Com efeito, parece evidenciar-se que os pais dão especial valor ao trabalho que é desenvolvido diariamente na sala de aula. Isto pode estar relacionado com o grau de ensino onde recolhemos opiniões – ensino básico – onde é valorizada a avaliação formativa e contínua. As fichas de avaliação são momentos de avaliação sumativa, onde o aluno tem a possibilidade de mostrar se apren-



deu a mobilizar as competências trabalhadas durante as aulas. E estas vão também mostrando aos pais o progresso dos seus filhos.

Assim, de acordo com a opinião dos pais, evidencia-se uma ligação entre o conceito de qualidade e o processo de aprendizagem do aluno, pois parece-nos que os pais valorizam, no âmbito da qualidade, todo o trabalho que é realizado nas aulas, ao longo do ano, servindo as fichas de avaliação para ir mostrando o seu progresso e servindo para melhorar aprendizagens. Quer-nos parecer que os pais consideram que os exames por si só, não indicam a qualidade, que tem aqui uma natureza mais profunda e global, mais ligada aos processos e não aos resultados.

Noutra perspetiva, foi também perguntado aos participantes no estudo o que mais influencia uma aprendizagem de qualidade, sendo o próximo gráfico gerado na mesma perspetiva que o anterior.

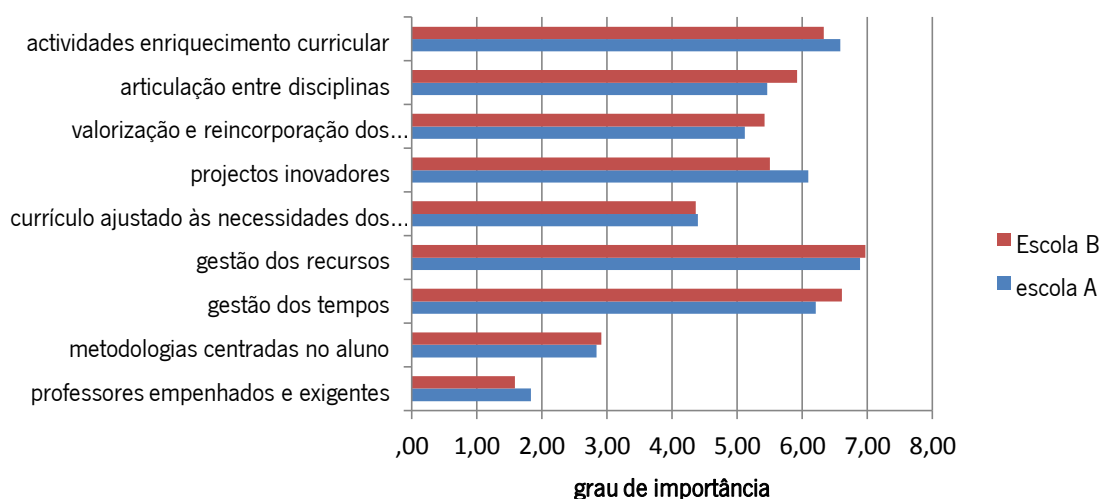


Gráfico 2 – média do grau de importância atribuído pelos respondentes sobre o que mais influencia a qualidade das aprendizagens

No âmbito dos fatores que influenciam mais a aprendizagem dos alunos, ambos os respondentes das escolas do presente estudo assumem o fator *professores empenhados e exigentes* como prioritários na influência da aprendizagem dos alunos, logo seguido de *metodologias centradas no aluno*. Verificamos que logo se segue a questão do *currículo ajustado às necessidades do aluno* e a *valorização e reincorporação dos conhecimentos prévios dos alunos*. Na opinião dos respondentes, a *gestão dos tempos e recursos*, bem como as *atividades de enriquecimento curricular* estão em último plano na influência da aprendizagem dos alunos

O fator aposta em *projetos inovadores* é mais indicada pela Escola A, comparando com a Escola B. Isto pode dever-se ao facto de a escola A ter ofertas educativas mais vastas que a escola B, um fator que os pais dessa escola devem gostar.

## 2.2. Estratégias de promoção da Qualidade das aprendizagens

Os pais foram questionados sobre quais as estratégias que acham que a escola onde têm o seu filho matriculado usa para promover e melhorar as aprendizagens dos alunos. Como era uma questão de ordenação por ordem de importância, optou-se por gerar um gráfico com a média do grau de importância atribuído a cada indicador proposto pela questão.

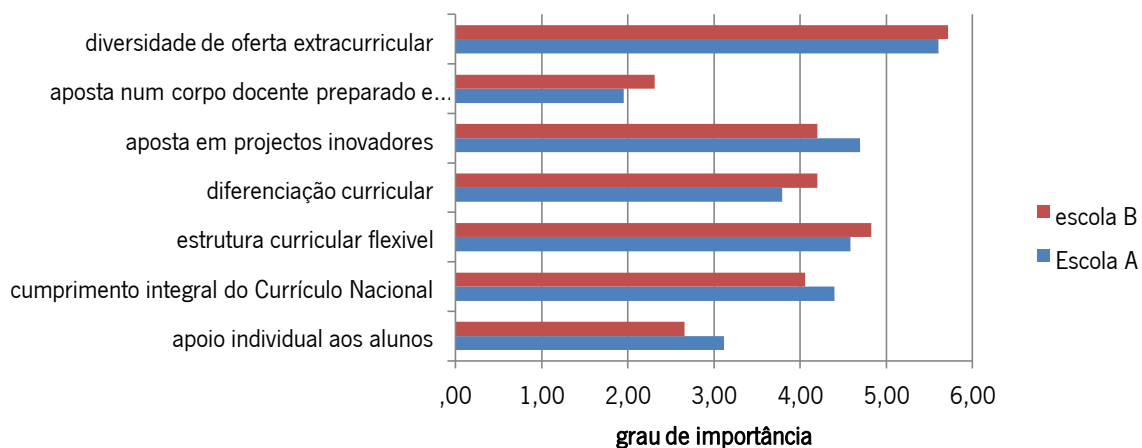


Gráfico 3 – média do grau de importância atribuído pelos respondentes sobre as estratégias desenvolvidas pelas escolas para melhorar a aprendizagem dos alunos

A *aposta num corpo docente preparado e exigente* é a estratégia mais escolhida pelos pais de ambas as escolas do estudo como estratégia das escolas para melhorar a aprendizagem dos alunos, o que vai de encontro ao resultado da questão anterior. De facto, poderá inferir-se que os pais não só acham que a aposta num corpo docente exigente e preparado como consideram ser essa uma das principais preocupações das escolas no sentido de melhorar as aprendizagens dos alunos. Por isso, este pode ser um motivo que os levou à procura destas escolas aquando da matrícula dos seus educandos.

Logo de seguida, vem referenciado o *apoio individual aos alunos*, fator que os pais consideram que as escolas desenvolvem para melhorar as aprendizagens dos alunos. Por outro lado, a *diversidade da oferta extracurricular* é a estratégia que os pais consideram as escolas terem menos em atenção na melhoria das aprendizagens dos alunos. Parece-nos que esta será uma estratégia que os pais não veem tanta relação ou influência na aprendizagem dos alunos, pois os pais poderão entender estas como um complemento apenas ao currículo formal do aluno. Evidencia-se que os pais atribuem maior importância ao que é trabalhado na escola. Por outro lado, pode dever-se ao

facto de normalmente as atividades extracurriculares não serem tão supervisionada pela própria escola e, portanto, não ter tanta influência na aprendizagem dos alunos.

### 3. Rankings e Avaliação da Qualidade das Aprendizagens

#### 3.1. Modalidades de Avaliação

Para dar resposta à última dimensão do inquérito por questionário, pedimos aos pais que nos dessem a sua opinião acerca das modalidades de avaliação e a sua relação com os *rankings* e qualidade das aprendizagens. O quadro seguinte expressa a frequência das suas respostas:

Quadro 17. Opinião sobre modalidades de avaliação, *rankings* e qualidade das aprendizagens

		Escola A	Escola B
		Frequência	Frequência
Considera a avaliação um momento importante para verificar a qualidade das aprendizagens?	Sim	36	33
	Não	7	3
	Total	43	36
Qual a modalidade de avaliação que considera evidenciar mais as aprendizagens dos alunos?	Avaliação formativa	36	30
	Avaliação diagnóstica	1	2
	Avaliação sumativa	1	3
	Avaliação sumativa externa	5	1
	Total	43	36
Na sua opinião, que modalidade de avaliação está mais evidenciada no <i>ranking</i> das escolas?	Avaliação formativa	1	2
	Avaliação aferida	2	3
	Avaliação diagnóstica	0	0
	Avaliação sumativa	3	3
	Avaliação sumativa externa	36	28
Total		42	36

A maioria dos inquiridos de ambas as escolas do estudo considera a avaliação um momento importante para verificar a qualidade das aprendizagens dos alunos, nomeadamente 36 respondentes da escola A e 33 respondentes da escola B.

No que concerne à modalidade de avaliação que os pais consideram evidenciar mais as aprendizagens dos alunos, os inquiridos de ambas as escolas estão de acordo ao eleger a *avaliação formativa* com uma expressão bastante significativa, designadamente 36 respondentes da escola A e 30 respondentes da escola B.

Por seu turno, quando aliamos modalidade de avaliação a *rankings* das escolas, a modalidade selecionada pelos inquiridos muda. Os respondentes de ambas as escolas escolheram a *avaliação sumativa externa* como a modalidade de avaliação que mais está evidenciada nos *rankings* das escolas, em especial 36 respondentes da escola A e 28 respondentes da escola B.

Expostas as tendências de respostas dos respondentes, parece notar-se que avaliação formativa é a modalidade de avaliação que os pais consideram evidenciar mais as aprendizagens dos alunos, mas não é a modalidade de avaliação que eles consideram expressa nos *rankings* das escolas. Isto pode indicar-nos que os participantes do estudo podem não considerar a avaliação sumativa externa, patente nos *rankings* de escolas, como um indicador da qualidade das aprendizagens. Para os respondentes, parece que a qualidade das aprendizagens se interliga mais à avaliação formativa que, como podemos ler no site do Ministério da Educação, na parte da Avaliação dos Alunos, é a modalidade de avaliação privilegiada no ensino básico devido ao seu carácter contínuo e sistemático (socorrendo-se para tal de uma variedade de instrumentos de recolha de informação), de maneira a que professores, alunos e encarregados de educação recebam informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e das competências, com o objetivo de melhorar os processos de trabalho.

Assim, parece-nos que o conceito de qualidade das aprendizagens é um conceito abrangente, profundo, polissémico que invoca a reunião de muitas informações, não apenas a nota de um exame ou teste.

### 3.2. Relação *Ranking* vs. *Qualidade*

Tendo em conta tudo o que foi dito anteriormente e, perseguindo o objetivo final deste estudo, questionamos de forma direta os pais de ambas as escolas sobre se consideram os *rankings* espelho da qualidade das aprendizagens dos alunos. O quadro seguinte expressa a frequência das suas respostas:

Quadro 18. Opinião sobre a relação entre *rankings* e qualidade das aprendizagens

		Escola A	Escola B
		Frequência	Frequência
Concorda com a afirmação de que os <i>rankings</i> são espelho da qualidade das aprendizagens dos alunos?	Sim	16	11
	Não	24	24
	Total	40	35

A resposta dos pais de ambas as escolas para esta questão não foi tão consensual como foi noutras questões, embora em ambas a resposta mais escolhida seja *não*. Assim sendo, 16 inquiridos da escola A e 11 respondentes da escola B consideram que os rankings são espelho da qualidade das aprendizagens dos alunos, enquanto que 24 respondentes da escola A e 24 respondentes da escola B não consideram os *rankings* espelho da qualidade das aprendizagens dos alunos. Notamos que na escola A, bem colocada nos *rankings* de escolas, existe um maior número de respondentes que considera os *rankings* como espelho da qualidade das aprendizagens, comparado à escola B, mal posicionada nas listas ordenadas de escolas. Portanto, a distância entre o número de pais que dizem *sim* e o número de pais que dizem *não* é menor na escola A do que na escola B.

Todavia, uma contagem maior dos respondentes não atribui uma relação direta entre os *rankings* e a qualidade das aprendizagens, ou seja, parece-nos que obter um bom lugar na lista de escolas, nem sempre significa qualidade perentória das aprendizagens, pois aquilo que é mostrado pelos *rankings* pode não refletir o trabalho completo do aluno ao longo do ano, o seu esforço, aquilo que ele alcançou. Na nossa perspetiva, achamos que os pais integram no conceito de qualidade dimensões e aspetos que por si só os rankings não conseguem evidenciar. Porém, outros respondentes, em menor expressão, consideram que no fundo os *rankings* são espelho da qualidade das aprendizagens dos alunos, pois consideram que estes acabam por mostrar o resultado de um trabalho realizado ao longo do ano pelo aluno.

Por isso, questionamos também os pais sobre o *porquê* de considerarem que os rankings são espelho ou não da qualidade das aprendizagens dos alunos, reunindo os seus discursos escritos no próximo quadro de análise.

Quadro 19. Rankings como indicadores da qualidade das aprendizagens

Catego- ria	Sub-categoria	Unidades de registo	Frequência de resposta	
			escola A	escola B
Ran- kings vs. qualida- de	Ranking Espelho da qualidade das aprendizagens	Reflete qualidade (A24; B5)	1	1
		Reflete qualidade com algumas reservas (A4; A6; A39; B17)	3	1
		Revela o conhecimento transmitido (A13; A14)	2	0
		Reflete a aprendizagem ao longo do ano (A12; B16; B36)	1	2
		Avaliação quantitativa em iguais circunstâncias para todos (A27; A37)	2	0
		Mostra o ensino da instituição (A31)	1	0
	Ranking não	Exames não espelham a aprendizagem ao longo do ano (A1; A3; A5; A20; A32; A43)	5	0

espelha qualidade das aprendizagens	Evidenciam apenas resultados (A17; B35)	1	1
	A hierarquização ignora muitas variáveis (B21; B31)	0	2
	Avaliam apenas uma componente do processo (A16; A23; A33; A36; B26)	4	1
	Avaliação deve ser contínua (A2; A5; A40; A43; B27)	4	1
	Mecanismo de seleção pelas escolas (A9; A18; A19; B15; B7)	3	2
	Compara realidade não suscetíveis de serem comparadas (B28)	0	1
	Não têm em conta as especificidades de cada escola (A11; A15; A34; B12; B13)	3	2
	Não corresponde à realidade da aprendizagem (B23; B24; B25; B10; B9)	0	5

Notamos que existe um número menor de pais que considera que os rankings espelham a qualidade das aprendizagens, mas também das escolas e dos professores, acabando por mostrar o ensino da instituição:

“nas escolas bem colocadas nos rankings, as aprendizagens dos alunos são com certeza de qualidade” (A24)  
 “reflete a qualidade dos alunos, mas também dos docentes” (B5)  
 “é uma ‘mostra’ do ensino da instituição” (A31)

Porém, alguns pais referiram que, embora considerem que os rankings espelham a qualidade das aprendizagens, têm algumas reservas, nomeadamente:

“ainda que não reflita todas as competências adquiridas e possa ser eventualmente injusta” (A4)  
 “concordo em parte: numa boa escola os alunos não têm maus resultados. Mas alunos com maus resultados não são, necessariamente, o produto de uma má escola” (A6)  
 “concordo parcialmente pois o aluno não aprende só para as provas, mas sim de uma forma contínua. No entanto, um mau desempenho na prova, não espelha a qualidade do ensino na escola” (A39)  
 “apesar de ser necessário entrar na estatística com os alunos com necessidades específicas” (B17)

Os que consideram que os rankings das escolas espelham a qualidade das aprendizagens, advogam que os rankings acabam por refletir a aprendizagem dos alunos ao longo do ano:

“se a aprendizagem durante o período letivo for contínua e acompanhada com apoio de professores, faz-se refletir na altura no exame” (A12)  
 “os resultados finais das avaliações são fruto da aprendizagem ao longo do ano (B16; B36)

Outros são mais específicos, nomeadamente os pais da escola A, considerando que os *rankings* revelam mais concretamente o conhecimento transmitido:

“porque revelam o nível de conhecimento que foi transmitido” (A14)  
 “porque com provas destas vê-se o que se sabe e sobretudo o que não se sabe pelos jovens alunos” (A13)

Por fim, os respondentes da escola A evidenciaram também que os *rankings* espelham a qualidade, pois a avaliação é quantitativa em iguais circunstâncias para todos:

“é uma avaliação quantitativa e em iguais circunstâncias para todos” (A27; A37)

Por outro lado, as razões que os pais apresentam para defender que não veem nos *rankings* um espelho da qualidade das aprendizagens são mais vastas e continuam a ser os respon-

dentes da escola A que mais contribuem para esta argumentação. Neste sentido, um dos aspetos mais apontados pelos respondentes é o facto de os exames não espelharem a aprendizagem ao longo do ano:

“um só teste não pode ser usado como valoração das aprendizagens dos alunos” (A1)

“porque tem por base os exames nacionais” (A3)

os exames por vezes não espelham a aprendizagem ao longo do ano, pois são um momento único de avaliação (...)” (A5)

“...a verdade é que a qualidade atribuída pelos rankings apenas se apoia em dados sumativos externos e estes não são minimamente o espelho dos alunos” (A20)

“os rankings das escolas são baseados nas avaliações obtidas nos exames e por si só estes não evidenciam a qualidade da aprendizagem dos alunos” (A32)

“pois são elaborados com base num só critério: a nota final de um exame que não mostra todo o trabalho ao longo do ano (...)” (A43)

Com efeito, um número expressivo de pais (nomeadamente da escola A) considera que os *rankings* avaliam apenas uma componente do processo, incidindo apenas na avaliação sumativa externa:

“porque avaliam apenas uma componente no processo de avaliação (...)” (A16)

“por ser muito pontual na avaliação” (A23)

“porque apenas refletem a avaliação sumativa externa” (A33)

“porque está muito condicionada apenas por um critério de avaliação: a avaliação sumativa externa” (A36)

“a modalidade mais evidenciada nos rankings é avaliação sumativa que não espelha na perfeição a aprendizagem do aluno” (B26)

Acabando apenas por evidenciar resultados:

“Reflete apenas o resultado de uma prova feita a determinada altura” (A17)

“apenas evidenciam resultados” (B35)

Assim sendo, alguns pais da escola B acabam por expor que a hierarquização das escolas ignora muitas variáveis, pois a posição das escolas no *ranking* depende de vários fatores, comparando realidades não suscetíveis de serem comparadas:

“pode ser o espelho da qualidade dos alunos, famílias e professores, mas o método de classificação ignora muitas variáveis” (B31)

“porque esta depende de vários fatores, sobretudo e também do tipo de alunos e dos seus interesses e objetivos pretendidos com a sua escola; e outros” (B21)

“porque compara realidades não suscetíveis de serem comparadas. Há muitos fatores que não são ponderados” (B28)

Outros há que apontam até para a existência de mecanismos de seleção por parte das escolas, o que por si só desvirtua a leitura direta que se possa ter da qualidade das aprendizagens dos alunos, pois acabam por selecionar os alunos que lhes permitam manter ou subir a posição no *ranking*:

“devido à seleção que algumas escolas fazem (...)”(A9)

“quando o universo representativo da escola é selecionado e, em alguns casos, especificamente treinado” (A18)

“em parte porque há escolas bem posicionadas, mas também fazem escolha seletiva dos alunos, ou seja, escolhem os melhores alunos, o que não reflete a evolução da aprendizagem dos alunos” (A19)

“Muitas das escolas que estão no topo dos rankings são escolas privadas que têm o privilégio de escolher e selecionar os alunos” (B15)

“porque as escolas com melhores rankings são aquelas que têm alunos de estratos superiores da população e como tal não refletem o aluno normal ou mediano” (B7)

Neste contexto, os respondentes de ambas as escolas explicam que a lista ordenada de escolas não tem em conta as especificidades de cada escola, tais como localização das escolas, tipo de população que a frequenta, oportunidades de acesso a recursos, visando até, na opinião de um respondente, beneficiar comercialmente alguns estabelecimentos de ensino:

“os parâmetros de avaliação não têm em consideração as especificidades de cada escola e visam apenas beneficiar comercialmente alguns estabelecimentos de ensino” (A11)

“são só em parte, uma vez que ao efetuar a ‘leitura’ dos rankings há que saber interpretá-lo e atender a diversos fatores como localização das escolas, população das escolas, ...” (A15)

“porque não tem em conta a globalidade da aprendizagem. Se, por exemplo, uma escola inserida num bairro social conseguir motivar pais e alunos para a importância da aprendizagem, com resultados medianos, não terá mais valor que uma escola que seleciona os alunos de acordo com as notas do ano anterior?” (A34)

“Há escolas que não estão nos primeiros lugares, mas têm alunos bons, muito bons ou excelentes, mas por serem escolas pequenas ou terem problemas noutros níveis não deixam de ser boas escolas” (B13)

“porque nem todos têm as mesmas oportunidades e os mesmos métodos de ensino” (B12)

Deste modo, os respondentes referem que a avaliação deve ser contínua, sistemática ao longo do ano, considerando todos os momentos de avaliação formativa e sumativa:

“a qualidade das aprendizagens dos alunos deve ser avaliada através de uma avaliação de carácter contínuo e sistemático ao longo do ano” (A2)

Deveriam ser considerados todos os momentos de avaliação formativa, sumativa e exames” (A5)

“seria se fosse com base numa avaliação contínua e não somente em exames nacionais” (A40)

Devia ser com base num conjunto de critérios em que um deles fosse a avaliação formativa” (A43)

“creio que não, na minha opinião são os resultados nas pautas durante o ano que mostram o trabalho escolar, quer de alunos, quer de professores” (B27)

Por fim, um número significativo de pais da escola B indica que os *rankings* não apresentam a “realidade” da aprendizagem, havendo por vezes jogos de interesses:

“por vezes os rankings não correspondem na realidade a uma maior ou menor aprendizagem dos alunos” (B23)

“nem sempre corresponde à verdade” (B24)

“a forma como está estruturada não apresenta a realidade da aprendizagem” (B25)

“porque podem e transmitem informações que podem ser falsas apesar da aparência de verdadeiras” (B10)

“por vezes há jogos de interesses” (B9)

Em suma, parece podermos concluir que um maior número de pais entende que os *rankings* não refletem diretamente a qualidade das aprendizagens dos alunos, argumentando que os exames não espelham a aprendizagem ao longo do ano, evidenciando apenas resultados. Isto porque, na sua perspetiva, avaliam apenas uma componente do processo, ignorando várias variáveis, e não têm em conta as especificidades de cada escola e contexto.





## B. Inquérito por entrevista – a perspectiva das direções das escolas

Na apresentação dos resultados das entrevistas, procuramos dar destaque às declarações proferidas pelos entrevistados, pelo que a sua apresentação é feita em função das dimensões e categorias de análise.

### 1. Perspetivas acerca dos *rankings* das escolas

#### 1.1. Opinião sobre os *rankings* de escolas

##### 1.1.1. Concordância com a sua existência

Com o intuito de recolher a opinião dos entrevistados, numa ótica do prestador do serviço, sobre a existência dos *rankings*, questionámo-los sobre o que achavam sobre os *rankings* e qual o valor que lhes atribuíam. Cedo percebemos que os entrevistados não revelam total concordância ou total discordância, mas antes têm uma opinião subjetiva dos *rankings*:

“A minha opinião relativamente ao *ranking* de escolas é uma opinião muito subjetiva” (BEnt)

O entrevistado da Escola A manifestou-se a favor da existência de uma avaliação sumativa externa, para se aferir o trabalho realizado pela escola, de acordo com critérios nacionais:

“a avaliação externa é importante (...) para nós é muito importante que possamos aferir o nosso trabalho, os nossos resultados internos que são produzidos pela escola de acordo com parâmetros ou medidas da escola com os resultados a nível nacional e com critérios que não são os nossos, que são critérios externos estabelecidos pelo Ministério da Educação.” (AEnt)

Não podemos deixar de ter em linha de conta que esta escola se encontra em boa posição na lista ordenada de escolas e que, portanto, vê no *ranking* de escolas um reconhecimento do bom trabalho que é realizado em prol dos alunos:

“Uma escola que está bem colocada no *ranking* tem necessariamente de fazer um bom trabalho” (AEnt)

A opinião do entrevistado da Escola B pende mais para a discordância, enumerando vários fatores, tais como o modo e os critérios sobre os quais os *rankings* são elaborados, alegando haver também uma grande diversidade de escolas, o que acaba por não ser justo:

“pessoalmente não concordo e não tem digamos grande valor” (BEnt)

“Por isso, eu acho extremamente injusto o critério utilizado para a sua elaboração (...) o que é que conta no *ranking*? Conta um exame nacional de um aluno **que**, naquele dia, até pode estar com azar ou com sorte, porque uma prova é feita com base em *x* cruzinhas e até pode ter dúvidas nalguma questão, colocar a cruz e até acertar e não demonstrar aquilo que o aluno sabe” (BEnt)

“temos uma diversidade muito grande a nível de escolas, a nível de formação (...) há que ter em atenção que nem todas as escolas têm número suficiente de alunos para atingir essa média” (BEnt)

Este entrevistado ainda refere outros fatores alusivos a cada escola que estão ocultos nos *rankings*, como o funcionamento das escolas ou os seus próprios critérios de seleção (nomeadamente quando falamos em escolas privadas):

“Não sabemos se são critérios de seleção, que tipo de escolas é que estão [nos rankings], como é o funcionamento da escola, ... há uma série de coisas que estão por trás que são ocultas, e depois no final no *ranking* aparecem escolas em primeiro, segundo, terceiro lugar, etc.”

“especialmente a nível do privado, a concorrência é notória. Porque esses colégios têm aquele objetivo, mas também têm aqueles alunos que só com aquelas médias são aceites lá” (BEnt)

### 1.1.2. Valor atribuído aos *rankings*

Na perspetiva do entrevistado da escola A, a publicitação dos *rankings* tem um valor muito relativo. Na sua opinião, uma escola bem colocada nos *rankings* tem necessariamente de fazer um bom trabalho, porque de outro modo dificilmente estaria num bom lugar. Por seu turno, se fizer um mau trabalho, não consegue atingir bons resultados. Porém, é da opinião de que a leitura das listas publicadas não pode ser linear, pois uma escola que não ficou bem colocada, não significa que faz um mau trabalho:

“Uma escola que está bem colocada no *ranking* tem necessariamente de fazer um bom trabalho, o que não significa que escolas que não estejam bem colocadas no *ranking* não estejam também a fazer um bom trabalho.” (AEnt)

Assim, na perspetiva do entrevistado da Escola A, a classificação e a hierarquização das escolas pode não favorecer o trabalho de uma escola e pode inclusivamente não contribuir para a melhoria das escolas:

“A classificação e a hierarquização de escolas de acordo com essa avaliação, não sei até que ponto, de facto, favorece o trabalho numa escola” (AEnt)

“não é o facto de se publicarem os dados e até fazer comparação e catalogação de escolas de acordo com esses dados que necessariamente produz melhoria nas próprias escolas” (AEnt)

Por outro lado, o entrevistado da Escola B também é da opinião que não se pode ler de forma simplista os *rankings* e achar que os alunos de uma escola mal colocada são normalmente fracos alunos:

“Se fôssemos a olhar só para os *rankings* estávamos muito mal, nunca tinha entrado ninguém, estava tudo muito mal. Tivemos alunos a tirar *vintes* em exames nacionais e no entanto não se viu nos *rankings*...” (BEnt)

O entrevistado na escola B considera o valor do *ranking* das escolas muito relativo, pois não serve de avaliação e não pode avaliar o trabalho de um aluno e de uma escola:

“eu acho que o *ranking* não serve de avaliação. Eu acho que o *ranking* é uma forma 'elitista'” (BEnt)

“Por isso é que eu acho que não se deve reger pelos *rankings*, porque às vezes não é assim. Para além disso, o *ranking* é a nota de um aluno, num dia. Nós temos aqui alunos desde o pré-escolar... conhecemos doze anos da vida dele, sabemos qual é o percurso que ele fez, sabemos quais são as suas capacidades, quais são as suas dificuldades. Não é um exame que vai avaliar um aluno e uma escola” (BEnt)

A questão da concordância com os *rankings* e do seu valor levou os entrevistados também para a questão da qualidade das escolas e das aprendizagens. Será que a publicitação dos *rankings* acaba por mostrar a qualidade das escolas?

O entrevistado da escola B que considera que a qualidade não é proporcionalmente direta ao lugar no *ranking* das escolas, pois existem muitos outros fatores que contribuem para a qualidade:

“É evidente que, a nível nacional, as pessoas olham logo para o *ranking* e pensam: “esta escola é boa porque está no topo”. Não significa que seja sempre um ensino de qualidade, não é? Eu não posso associar o *ranking* a um ensino de qualidade, porque existem valores, existem coisas que um docente e uma escola se preocupam. (...) Mas também há outros valores que nós também temos em consideração para o aluno.” (BEnt)

Em sentido geral, os entrevistados mostram opiniões semelhantes quando questionados acerca da existência dos *rankings* e seu valor. O entrevistado da escola A vê vantagens na avaliação sumativa externa, mas coloca reservas na forma como os *rankings* são percecionados cá fora e se isso influencia de facto o trabalho e a melhoria das escolas. No caso do entrevistado da escola B a sua opinião é claramente desfavorável à existência dos *rankings*, atribuindo-lhe pouco valor, nomeadamente devido aos seus critérios de elaboração e a práticas ocultas das próprias escolas para manter e elevar a sua posição no *ranking* que não estão visíveis e expressas na lista ordenada de escolas. De facto, o entrevistado desta escola acredita mais numa avaliação de carácter contínuo e não sumativo.

Neste sentido, parece-nos que os entrevistados, na sua ótica de prestadores de um serviço, não leem os resultados apresentados pelos *rankings* de uma forma simples e linear, não admitindo por isso uma relação direta entre *rankings* e *qualidade*, mesmo o entrevistado da escola A, cuja escola está num bom lugar no *ranking*. Com efeito, parece-nos que os entrevistados vêm nos *rankings* um indicador bastante relativo, indicando que estes não devem ser alvo de leituras simplistas.

## 1.2. Implicações da publicitação dos *rankings* das escolas

### 1.2.1. Impacto dos *rankings* na melhoria

Deste modo, interessou-nos saber se os entrevistados consideravam que os *rankings* impelem ou não as escolas e os professores a procurarem uma melhoria das aprendizagens dos alunos.

Enquanto o entrevistado da escola A ressaltou que os *rankings* de escolas não produzem necessariamente melhorias nas próprias escolas, ele explicou que os professores e as escolas buscam essa melhoria e sentem-se mais responsabilizados, dada à exposição que têm as listas ordenadas de escolas:

“não é o facto de se publicarem os dados e até fazer comparação e catalogação de escolas de acordo com esses dados que necessariamente produz melhoria nas próprias escolas” (AEnt)

“eu acho que sim. (...) os professores eu acho que sim. Isto acresce uma carga de responsabilidade nos professores. Quer dizer, quando sai uma pauta de exames ou provas de aferição, mas pessoas associam também ao trabalho dos professores. E os professores sabem, e é bom que não sejam mesmo ingênuos” (AEnt)

Na perspetiva do entrevistado da escola A, esta exposição é deveras tão significativa que levam os pais a inferir a qualidade dos professores pelas pautas das provas, como o comprova o seguinte testemunho:

“vou-lhe contar uma coisa curiosa: as provas de aferição são no quarto ano. Geralmente, as professoras que terminam no quarto ano, retomam no primeiro. E não é um ano nem dois, que os pais das crianças dos cinco anos (que vão para o primeiro ano), vão consultar as pautas das provas de aferição para tentar perceber se há ali uma professora melhor ou pior... Porque as pautas têm de ser publicadas e é, de facto, muito pressionante para professores estas circunstâncias.” (AEnt)

O entrevistado da escola B manifestou uma opinião semelhante, ao considerar também que, na generalidade, os *rankings* impelem as escolas e os professores a melhorarem as aprendizagens dos alunos:

“Em geral, sim. As escolas e os professores têm sempre esses objetivos. E se formos a falar do oficial, eles têm sempre avaliações. Por isso, eu acho que cada escola procura sempre o melhor, não é? Sem dúvida que há um esforço, perante os alunos todos, em tirar bons resultados. Claro que isso também manifesta um trabalho, manifesta um esforço”

Nesta questão as opiniões dos entrevistados são pois semelhantes. Salienta-se o facto do entrevistado da escola A manifestar o fator responsabilização dos professores como um fator que pressiona para melhorar as aprendizagens dos alunos, pois os resultados que os alunos atingem são para alguns pais espelho do esforço e da *qualidade* do professor.

### 1.2.2. Reação das escolas aos resultados

Dado o exposto, interessou-nos conhecer a reação destas escolas aos resultados dos *rankings* nacionais de escolas e foi particularmente interessante notar que as escolas manifestaram posturas um pouco diferentes, o que não é de estranhar, uma vez que estão colocadas em lugares diferentes na lista ordenada de escolas do ensino básico.

Neste contexto, o entrevistado da escola A esclareceu-nos que considerava que o impacto dos *rankings* foi maior aquando das suas primeiras publicações:

“Eu acho que o primeiro impacto dos primeiros *rankings* foi muito maior e as pessoas associaram a determinadas escolas” (AEnt)

Explicou-nos também que a escola não se sentiu afetada nem influenciada em fazer algo, mas após sucessivas subidas e boa posição na lista ordenada de escolas, considerou que algo devia ser feito, a nível da comunidade educativa, no sentido de dar os parabéns pelo bom trabalho desenvolvido. Por isso, enviaram cartas aos pais, aproximando-os e mostrando o seu papel de destaque na educação dos filhos e enviaram também uma circular interna a professores e demais funcionários destacando a satisfação do colégio:

“Vou-lhe dizer que escrevemos para afixar na portaria “Parabéns Colégio”; nem valorizamos só aqueles meninos, mas o colégio em geral e escrevemos uma carta aos pais, mostrando como tinha sido a evolução dos resultados e sobretudo agradecendo o papel e o trabalho deles (...) mandei internamente uma informação para todos os que trabalham no colégio – professores, funcionários, toda a gente – a dizer que de facto aquilo que não era o mais importante, mas que estávamos satisfeitos” (AEnt)

Por seu lado, o entrevistado da escola B revelou-nos que a escola não atribui importância à publicitação dos *rankings* de escolas, não levando a cabo nenhuma ação como a descrita pelo entrevistado da escola A. Manifesta alguma curiosidade, mas não se sente influenciado para mudar a sua filosofia:

“Nós não estamos muito preocupados... Normalmente é publicado no Jornal. Sinceramente, vou ver, por curiosidade, qual a nossa posição, mas nunca é aquela ansiedade para ver... (...) e isso nem é motivo para mudar a nossa filosofia para tentarmos ser os melhores” (BEnt)

“nós temos a nossa própria filosofia, nós temos os nossos objetivos, que são ensinar e dar o nosso melhor, para dar aquilo que achamos que é a qualidade. Ficamos contentes quando os pais vêm ter connosco e nos agradecem, ficam contentes. Por isso, acho que é isso que temos de ver nos dias de hoje e é a essa a nossa filosofia.” (BEnt)

“Este colégio tem uma particularidade que é ser familiar. Nós damos prioridade a outras coisas e mais importante que o *ranking* é os pais saberem que eles saem com formação” (BEnt)

Para além disso, parece-nos significativo o facto da escola B ter referido, em termos de filosofia educativa, que não se sente favorável a mecanismos de pré-selecção de alunos:

“esses colégios têm aquele objetivo, mas também têm aqueles alunos que só com aquelas médias são aceites lá. Nós aqui aceitamos alunos de todo o tipo de classes sociais. Nós não excluimos um aluno, ou não mandamos um aluno embora, como já aconteceu aqui de outros colégios.” (BEnt)

Neste contexto, também questionamos se a publicitação dos *rankings* influenciava o modo de agir da escola, ao que o entrevistado da escola A explicou que não mudava a sua forma de atuação e tinham até cuidado em não exercer qualquer tipo de pressão nos alunos, embora os professores sejam preocupados e atentos:

“não muda muito a nossa forma de atuação” (AEnt)

“nunca falamos em *rankings* aos alunos, nunca exercemos qualquer tipo de pressão, de comparação, qualquer coisa” (AEnt)

“É evidente que os professores estão muito preocupados que eles tenham bons resultados e uma boa prestação” (AEnt)

Podemos concluir que as direções das escolas em estudo estão atentas à publicitação dos *rankings*, mas manifestam não se sentirem afetadas para mudar a sua filosofia e modo de agir. No entanto, é curioso verificar que a escola A deu algum relevo ao lugar obtido no *ranking*, sobretudo porque este resultado tem vindo a melhorar ao longo dos anos. O entrevistado da escola B mostrou sempre um relativismo sobre os resultados publicados nas listas ordenadas de escolas, não atribuindo qualquer importância ao lugar que a sua escola ocupa no *ranking*, o que pode dever-se ao facto de esta escola situar-se muitas vezes em lugares menos prestigiosos das listas ordenadas de escolas.

### 1.2.3. Influência dos *rankings* na escolha da escola

Questionamos também os entrevistados se achavam que a publicitação dos *rankings* influenciava, na sua perspetiva, a escolha da escola por parte dos pais. Os membros da direção entrevistados são da mesma opinião, afirmando claramente que, em termos gerais, sim:

“é verdade que cada vez mais este é um dado importante e as pessoas baseiam-se na posição dos *rankings*” (AEnt)

“Posso-lhe dizer que sim. Eu falo mais pela experiência que tenho, não tanto aqui, mas se calhar, por amigas que conheço” (BEnt)

Porém, o entrevistado da escola B, mostrou o seu desacordo com este facto:

“porque as pessoas dão valor a isso, mas eu acho que deviam dar valor a outras coisas... nem todos têm a possibilidade de ter o aluno naquela escola... no privado, por fatores económicos, no público porque a escola está esgotada ou não tem residência, ou por outros motivos. Acho que, de certa forma, é colocar determinadas escolas como sendo... com ensino de qualidade.” (BEnt)

O entrevistado da escola A explicou-nos ainda que as pessoas se socorrem muito dos *rankings*, pois têm muita dificuldade em avaliar o trabalho de uma escola e este é um dado que eles têm disponível:

“os pais, as famílias têm imensa dificuldade em avaliar o trabalho de uma escola e portanto socorrem-se dos dados que têm disponíveis e os únicos que existem são, de facto, os *rankings*.” (AEnt)

No entanto, quando reportam à sua realidade em concreto, ou seja, se verificaram que os pais que procuraram aquela escola o fizeram com base nos *rankings*, as opiniões diferem, pois enquanto que na escola A começa a haver referência aos *rankings* por parte dos pais, na escola B isso raramente acontece:

“Eu acho que talvez. A verdade, cada vez mais, os pais que veem à escola fazer inscrições ou pré-inscrições referem os *rankings* e outros referem a falta de informação dos *rankings*. já aconteceu os pais estarem em entrevista e dizerem: ‘desculpe, eu não vos vi no *ranking*’.” (AEnt)

“Aqui, quando vêm cá perguntar se há vagas, quais as condições, etc, muito raramente me perguntam pelo *ranking*.” (BEnt)

Consideramos importante referir que a escola A se encontra numa boa posição na lista ordenada de escolas, o que pode contribuir para ser uma das razões (que pode estar perfeitamente integrada num leque vasto de razões) pelas quais os pais procuram aquela escola, ao invés da escola B que parece ser procurada por outros motivos, como por exemplo, pelo seu ambiente familiar.

#### 1.2.4. Impacto observado nas inscrições

Deste modo, questionamos os entrevistados se tinham verificado algum tipo de influência nas inscrições, após a publicação dos *rankings* nacionais de 2010. Os entrevistados são da opinião de que não verificaram influência da publicitação dos *rankings* nas inscrições para o próximo ano letivo.

Portanto, embora os pais da escola A, quando procuram essa escola, comecem a referir os *rankings*, a verdade é que a direção da escola não tem sentido maior número de inscrições. Com efeito, o entrevistado da escola A referiu que isto não se verificou, sugerindo também que se poderia dever àquilo a que apelidou de “efeito crise”:

“Não... vou-lhe dar um exemplo: vão entrar para o próximo ano o mesmo número de alunos para o quinto ano que entraram o ano passado (...) No entanto, pode haver aqui um efeito, que é o chamado efeito ‘crise’. (...) Em tempo de crise é possível que haja menos procura” (AEnt)



O entrevistado da escola B referiu que também não sentiu influência da publicitação dos *rankings* nas inscrições de novos alunos, pois a escola não valoriza este facto e parece-lhes que a procura dessa escola por parte dos pais não tem em conta esse fator, mas sim a experiência que conhecem haver nessa escola, ou porque já a frequentaram ou conhecem pessoas que estão satisfeitas:

“Não, nem tem influenciado, porque a procura de inscrições aqui é sempre mais com base na passagem de palavra, num pai que conhece e conversa com outro, porque a publicidade não é uma das prioridades deste colégio. Já estamos há setenta anos ao serviço da educação... e hoje em dia a publicidade que se faz é na internet, no jornal, oferece-se isto e aquilo,... e aqui não. Aqui vale a experiência de vida. Por isso, não nos preocupamos muito com o que é publicado, porque quem vem, quem cá está, já conhece” (BEnt.)

“E os próprios pais... nós já temos aqui terceiras e quartas gerações a frequentarem este colégio. Portanto, já sabem como é que funciona” (BEnt.)

Parece, em suma, que as direções das escolas que entrevistamos estão de alguma maneira atentas ao fator *ranking* na ponderação da escolha de escola por parte dos pais, considerando que estes se sentem influenciados pela sua publicitação para decidir a escola que o filho frequentará, especialmente no caso da escola A. Porém, ambos os entrevistados afirmam não ter verificado influência da publicitação dos *rankings* de 2010 nas inscrições do próximo ano.

## 2. A manutenção da qualidade

### 2.1. Estratégias de manutenção da qualidade

Neste contexto, convidamos os entrevistados a explicar-nos o que promove a escola para melhorar as aprendizagens dos alunos, que implicações nas práticas educativas, o que mobiliza dentro da escola. As apostas das escolas do estudo coincidem em algumas questões, nomeadamente num corpo docente preparado, exigente, exclusivo da “casa”:

“Nós a nível de professores temos quase 95% de professores exclusivos da casa, são todos professores profissionalizados na via ensino, professores que já estão aqui há bastantes anos, com 15, 10 anos de serviço. Acho que o mais novo na casa tem 4 a 5 anos. Por isso nós apostamos mais nisto: que os professores sejam daqui do colégio.” (BEnt)

especialmente adequado às turmas, na opinião do entrevistado da escola A:

“adequar absolutamente o perfil dos docentes com o dos alunos (...)temos objetivos e metas traçados para os diferentes grupos e depois tentamos alocar as pessoas certas para isso.” (AEnt)

O entrevistado da escola A vai mais longe, mostrando que a formação do corpo docente (bem como de todos os funcionários) é importante, possibilitando e auxiliando a busca da formação contínua:

“nós também fazemos um plano de formação. Temos apoiado financeiramente ou em termos de tempo formação de professores: pós-graduações, mestrados, etc.” (AEnt)

A aposta de ambas as escolas passa também pela formação integral dos alunos, muito importante nos dias de hoje:

“Tentamos que a formação seja integral e cada vez mais achamos (e embora seja preocupante que eles tenham um défice no português e na matemática) é um erro investir em áreas segmentadas” (AEnt)

“Eles saem com formação em todos os aspetos: formação para a vida deles...” (BEnt)

Para além disso, a escola A considera muito importante a existência de um bom sistema de avaliação para manter e melhorar a qualidade do seu serviço, sistema esse que valoriza a autoavaliação de todos os intervenientes do processo educativo (professores, pais, alunos, direção, pessoal não docente, entre outros):

“Nós temos desde 2009 traçado um instrumento – o perfil de autoavaliação de escola (...) Aquilo que nós percebemos nos últimos anos é que é crucial para uma escola ter um bom e poderoso sistema de avaliação e esta avaliação é autoavaliação. Portanto, este foi um processo muito gradual e crescente... Anualmente, os pais avaliam o nosso desempenho; de dois em dois anos há uma avaliação de desempenho individual, que é uma autoavaliação seguida de uma entrevista de avaliação; e para o ano, se tudo correr bem, os próprios alunos vão participar neste perfil de avaliação. A informação que resulta de todos os intervenientes no processo de aprendizagem dos alunos diz-nos o que é que nós devemos fazer para melhorar mais ainda.” (AEnt)

O entrevistado da escola B também considera a avaliação um processo importante, nomeadamente a avaliação dos alunos, para afinar práticas educativas, adequar professores a determinadas turmas, reunir um vasto conjunto de informação para definir estratégias de melhoria:

“A nível de práticas educativas nós tentamos analisar no final de cada ano, perante o público que temos, a avaliação das dificuldades deles, porque é assim... nós temos turmas que não dão trabalho nenhum, como temos outras turmas que são mais problemáticas. Relativamente a essas, nós temos de implementar medidas diferentes. O professor, ele mesmo, naquela turma tem de ter uma postura diferente. Nós aqui tentamos fazer isso: verificar o que é necessário, o que se passa naquela turma, quais os elementos mais desviantes, tentar chamá-los à atenção, tentar falar com os pais, de forma que se possa conjugar, encontrar um caminho e as coisas ficam mais salvaguardadas.” (BEnt)

É também aposta da escola B criar uma proximidade com o aluno e com os pais. Parece ser importante a relação professor-aluno saudável e a relação professor-família frequente, havendo a necessidade de abertura por parte da escola:

“Tentamos aqui também ter um ensino mais próximo do aluno, e temos um contacto muito próximo com os pais. O que nós tentamos aqui criar uma relação muito próxima. (...) Portanto há sempre este acompanhamento.” (BEnt)

“Os próprios alunos vêm no professor um amigo; alguém com quem podem falar e que não está ali só para ensinar” (BEnt)

“Muitas vezes vêm ao fim do dia, vêm logo de manhã, ou seja, nós aqui temos uma abertura grande aos pais” (BEnt)

Resumindo, as apostas das escolas inquiridas na manutenção e melhoria da qualidade do serviço prestado parecem ser a clara aposta num corpo docente exigente e preparado, dando especial destaque ao papel do professor como gestor do currículo e da adequação aos alunos e ao contexto educativo, tendo também um papel ativo na construção de uma boa ligação com a família. É, um fator que se coaduna com a perspetiva dos pais, como podemos comprovar pelos resultados dos questionários. Evidencia-se também a avaliação como fundamental para diagnosticar, preparar, atender as necessidades dos alunos e fomentar a adequação e a melhoria inclusive da própria escola. O outro fator de destaque parece ser a ligação escola-família e a relação de proximidade que se estabeleça entre professores, alunos, pais e direção da escola.

## Considerações Finais

A massificação do ensino colocou novos problemas, abanando os valores que tinham estado na base da construção da escola. Segundo Teodoro (2003), a escola entrou numa dupla crise: de regulação, pois não integra eficazmente, e de emancipação, pois não produz a mobilidade social esperada. Desde o século XIX, a escola trabalhou para uma identidade coletiva, homogeneizou a língua e a cultura, formou o cidadão e construiu a cidadania nacional. No entanto, a escola não responde mais às novas formas de cidadania, aos novos contornos do mercado de trabalho e à nova importância que o conhecimento/informação detém nas modernas sociedades (Teodoro, 2003).

Deste modo, para Nóvoa (1998) existem três grandes eixos na produção das políticas educativas, por via de uma regulação transnacional: a lógica económica, o discurso da qualidade e a retórica da cidadania. A lógica económica é conduzida por uma direção neoliberal, que admite o discurso da privatização, da liberdade de escolha e da participação. O discurso da qualidade, da eficiência e da eficácia surge em vários processos de redefinição das políticas educativas, valorizando critérios económicos e *standards* académicos.

Por via desta *regulação transnacional*, são introduzidos discursos e práticas descentralizadas, arreigadas em lógicas de mercado ou privatização. Assim, há a tendência para uma diversidade de dispositivos e níveis de controlo, o reforço os resultados observáveis, da capacidade reguladora do mercado que vem garantir uma maior eficácia e eficiência interna, através de políticas de racionalização (uma nova racionalidade tayloriana) (Afonso 2002). Nas palavras de Lima (2002:24) "... com menores investimentos, é imperioso aumentar a produtividade, quantificar os resultados obtidos, (...) racionalizar e otimizar, garantir a eficácia e a eficiência."

Muitas vezes esta "contaminação" de conceitos, políticas e medidas servem para legitimar o poder do Estado ou traduzem-se em finalidades políticas mais alargadas. De facto, estas novas medidas inscrevem-se em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à "ineficiência" do Estado, de acordo com projetos neoliberais e neoconservadores

No contexto das políticas educativas globalizadas, as reformas curriculares do ensino básico têm focalizado o reforço do currículo nacional e o controlo dos resultados de aprendizagem. Assistimos a uma avaliação constante dos resultados/desempenho obtidos pelos alunos que comprovam a eficácia e a qualidade do trabalho desenvolvido na escola. Os rankings dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas são exemplos notórios dessa avaliação.

O mérito individual estimula a competição, a concorrência necessária para a prosperidade de todos. Esta visão da escola produz um currículo homogêneo que não contempla as necessidades dos desiguais. Trabalha um conhecimento padronizado a partir dos interesses dos grupos dominantes. Daí, a preocupação permanente com o controle da qualidade por meio da avaliação externa.

De facto, nomeadamente no âmbito da avaliação, os documentos legais têm vindo a caminhar para a valorização da avaliação formativa como principal modalidade de avaliação (Alves, 2004; Ferreira, 2007). O discurso legislativo tende também para a ênfase no processo ensino-aprendizagem em que o aluno se torna agente aprendente e o professor facilitador do processo e para a valorização do currículo entendido como projeto.

No entanto, a introdução de lógicas de mercado na educação, contraria as linhas gerais, as opções orientadoras para a educação: avaliação formativa, trabalho por projetos, a articulação curricular, entre outros. Devido ao mercado global neoliberal, que implicou alterações no papel do Estado, à crise do Estado-Providência e a uma diminuição das despesas públicas, assistimos à defesa da separação da educação do controlo direto do Estado, ao aumento da autonomia institucional, introduzindo-se os princípios de mercado na educação e a sua sujeição às leis da oferta e da procura.

Invocam-se princípios de direito de informação às famílias, criação de pontos de referência para as escolas melhorarem o seu desempenho, e é nesta lógica que ganham destaque os *rankings* das escolas. Mas estes acabam por apresentar perversidades, na medida em que a elaboração deste tipo de rankings baseado nos resultados acaba por não reconhecer todo o trabalho desenvolvido nas escolas (o processo).

De acordo com a questão e os objetivos definidos no início da nossa investigação, pretendemos que este capítulo possa esclarecer e resumir as conclusões principais que emanam do estudo empírico, contribuindo para um maior esclarecimento sobre o tema.

Deste modo foi nosso propósito perceber se os *rankings* das escolas refletiam de algum modo a qualidade das aprendizagens dos alunos, na perspetiva dos pais, numa lógica de consumidores do serviço educativo, e na perspetiva das direções das escolas, numa lógica de prestadores do serviço educativo.

Neste sentido, o nosso primeiro objetivo era caracterizar as perspetivas dos pais e das direções das escolas sobre os *rankings* das escolas e entender qual era, no fundo, a importância atribuída por estes atores aos *rankings* das escolas. Assim, interessou-nos saber se estes atores concordavam com a sua existência, se encontravam ou não vantagens, se os usavam como indicadores

de escolha de escola para o seu filho e se, de fato, eles contribuem para a responsabilização das escolas e dos professores.

Com base nos resultados obtidos, percebemos que os pais manifestam, em maior número, concordância com a existência de *rankings*, apontando como motivos e vantagens o direito à informação da população sobre as escolas e a prestação dos alunos, o incentivo à melhoria da qualidade, um indicador auxiliar na escolha da escola dos alunos, constituindo-se como um termo de comparação entre escolas (e instrumento informal de avaliação das escolas aos olhos dos pais). No entanto, há também um conjunto de pais que indicam desvantagens, pois na sua perspectiva, os *rankings* não espelham as aprendizagens dos alunos, nem traduzem qualidade do ensino, não refletindo o trabalho das escolas, mas sim promovendo uma competição e diferenciação negativa entre escolas. Com efeito, após uma década de publicação dos *rankings*, parece-nos que os pais começam a apropriar-se cada vez mais dos discursos em favor dos *rankings*, constantemente referidos pelos *mass media* e pelo poder central. Na sua esmagadora maioria, os pais consideram que os *rankings* contribuem para a imagem social das escolas, para a responsabilização das escolas e dos professores.

Por outro lado, a maior parte dos pais considera que deveria ser o Ministério da Educação o responsável pela elaboração dos *rankings* e não os meios de comunicação social, e o critério para a sua elaboração oscila entre a classificação dos exames nacionais, que é o atual critério para a sua elaboração (cremos que seja pelos pais já estarem “habituaados” a que assim seja), e os testes ao longo do ano, numa perspectiva de avaliação formativa. Parece-nos que, embora sejam favoráveis à existência dos *rankings*, veem-nos como uma informação simplista.

No que concerne à influência da escolha da escola, embora os pais, na sua maioria refiram que a posição do *ranking* não pesou na escolha da atual escola, cremos que estes se sentem um pouco influenciados, pois quando questionados sobre a mudança de escola, muitos (nomeadamente os da escola A) referiram que ponderavam mudar de escola se esta não estivesse num bom lugar no ranking, alegando ter dúvidas sobre a qualidade do ensino e querer proporcionar o melhor para os filhos. Para além disso, os respondentes de ambas as escolas admitem consultar o lugar que a escola do filho ocupa nos *rankings*, nem que seja apenas por mera curiosidade.

Por seu turno, os membros das direções das escolas entrevistados não se manifestam contra a existência dos *rankings*, mas também não apontam vantagens da sua existência. Atribuem aos *rankings* um valor relativo, pois não consideram que não seja um espelho da qualidade do trabalho das escolas. Por outro lado, os critérios que usam na sua elaboração são apenas a nota de um

exame, não permitindo ver outras variáveis. Por isso, afirmam que há que ter cuidado com as leituras simplistas que se fazem dos *rankings*.

Embora estejam atentas, as direções das escolas entrevistadas afirmam não se sentirem afetadas em mudar a sua filosofia e modo de agir. Contudo, consideram que as escolas e especialmente os professores se sentem responsabilizados e a publicitação dos *rankings* acaba por impeli-los na melhoria das aprendizagens dos alunos. Reconhecem, portanto, que os pais estão atentos aos *rankings*, principalmente no contexto da escola A, escola bem situada na lista ordenada de escolas do ensino básico, e que se socorrem dos *rankings* como indicador de avaliação das escolas. Consideram que os pais, em termos gerais, se socorrem dos *rankings* para ajudar a escolher a escola para os filhos, embora não tenham sentido que os pais procuraram as escolas do estudo por este motivo, pois não se verificou influência nas inscrições após a publicitação dos *rankings* de 2010.

Também foi nosso propósito compreender concepções dos pais e das direções das escolas sobre o que entendem acerca da qualidade das aprendizagens, nomeadamente indicadores e estratégias de manutenção da qualidade.

Neste sentido, os pais inquiridos indicam que uma aprendizagem de qualidade é multifatorial, devendo ser significativa, consolidada, personalizada, adaptada, estruturante, contínua, inovadora, assistida, atualizada, potenciadora de mais aprendizagens. Tem como objetivos e finalidades principais preparar o aluno para a vida ativa, desenvolver competências, aprendendo, aplicando e consolidando conhecimento. Implica adaptar-se às necessidades dos alunos e à sua motivação, apostar em bons professores e metodologias de ensino (centradas no aluno). Estas são, com efeito, as estratégias que os pais consideram mais utilizadas pelas escolas, o que se coaduna com a perspetiva das direções das escolas.

Na perspetiva das direções das escolas, as estratégias que estas usam para manter e melhorar a qualidade dos seus serviços é a clara aposta num corpo docente exigente e preparado, uma avaliação sólida para diagnosticar e responder às necessidades dos alunos da maneira mais apropriada possível, e a ligação escola-família, que se deseja ser uma relação de proximidade.

Entendemos assim que, tanto na perspetiva dos pais como das direções das escolas, os *rankings* das escolas acabam por influenciar cada vez mais a procura das escolas, a sua responsabilização na melhoria das aprendizagens dos alunos. Embora ambos entendam que o ato educativo é bastante complexo, para o qual confluem inúmeras variáveis, o indicador *ranking* por si só não

indica a qualidade da aprendizagem dos alunos, não podendo ser estabelecida uma relação direta e causal entre *ranking* e qualidade da aprendizagem.

Assim, respondendo ao último objetivo do nosso estudo, ou seja, que relação estabelecem os pais entre os *rankings* e a qualidade das aprendizagens, podemos inferir que os respondentes não atribuem uma relação direta entre os *rankings* e a qualidade das aprendizagens, ou seja, obter um bom lugar na lista de escolas, nem sempre significa qualidade perentória das aprendizagens, pois aquilo que é mostrado pelos *rankings* pode não refletir o trabalho completo do aluno ao longo do ano, o seu esforço, aquilo que ele alcançou. Para além disso, são da opinião que os *rankings* mostram apenas uma componente do processo educativo e muitas vezes compara aquilo que não é comparável.

No entanto, apercebemo-nos que este indicador tem já grande peso, pois alguns dos respondentes consideram que no fundo, uma escola bem colocada no *ranking* tem de certeza alguma qualidade; pode é não estar refletido na aprendizagem de todos os alunos, mas essa escola não deixa de reunir um conjunto de condições que podem possibilitar a qualidade das aprendizagens.

Expostos os principais resultados da nossa investigação, cabe-nos concluir que, de facto, as opiniões aqui expressas, tanto na perspetiva dos pais, como das direções das escolas, nos mostram que os *rankings* das escolas constituem um tema gerador de ampla discussão, mas que, porém, não reúne amplo consenso, pois são apresentadas várias vantagens e motivos de concordância, como também são apresentadas várias desvantagens e motivos de discordância. Em certa medida, os *rankings* são primeiramente *desvalorizados* pelos participantes neste estudo. No entanto, constatamos que estes atores entendem que os *rankings* têm um certo peso na vida das escolas e na sua exposição pública e que, no fundo, alerta para a consciencialização interna dos seus resultados e de todos os aspetos que neles intervêm, nomeadamente a qualidade do ensino e das aprendizagens. E esta exposição pública move pessoas e instituições no sentido da procura de resultados, por vezes descurando o processo para lá chegar.

Estamos perante, na nossa perspetiva, numa sociedade do *parecer*, mais do que do *ser*. Os *rankings* são, no fundo, uma forma de *certificação pública* daqueles que estudam em determinadas escolas, de reconhecimento do valor e do mérito dos alunos, e são portanto mobilizadores de um certo *status*. Os pais colocam os filhos em determinadas escolas que *parecem* ter qualidade. Será que os pais veem a qualificação como importante até para a própria mobilidade social? Seria uma questão pertinente para aprofundar em investigações futuras.



Outro aspeto curioso que nos inquietou foi o número de participantes do estudo, num total de ilegíveis para inquirir. Por exemplo, na escola A o total de ilegíveis era de 105, dos quais responderam 43, enquanto que na escola B o total de ilegíveis era de 57, respondendo 36. Como era um conjunto significativo de pais, estivemos seguros quanto à sua representatividade, mas não deixa de ser um dado interessante de considerar, o que se pode ter constituído como um sintoma; os pais podem não se ter querido expressar, mesmo o preenchimento do questionário ter sido anónimo.

Expostos os principais resultados do nosso estudo empírico, resta-nos considerar que este estudo é meramente exploratório e tem portanto muitas limitações. O percurso metodológico foi sendo delineado e construído ao longo de várias leituras e inquietações por parte do investigador, que teve de tomar decisões que tornassem exequível a conclusão do trabalho, por razões diversas. Assim, como a nossa intenção inicial era compreender tendências exploratórias, posicionamento dos pais em geral face à problemática, escolhemos apresentar os resultados por escola, não diferenciando e relacionando com outras variáveis, como o ano escolar do educando ou habilitações académicas dos pais. Com efeito, seria interessante ter feito um cruzamento entre algumas variáveis independentes como o ano escolar, habilitações académicas dos pais, profissão, com outras variáveis dependentes, nomeadamente a concordância com a existência dos *rankings* das escolas ou a relação entre *ranking* e qualidade das aprendizagens ou até o fator escolha de escola. Realmente apercebemo-nos que a licenciatura era, sem dúvida, a habilitação literária predominante no contexto dos respondentes de ambas as escolas e era interessante ter percebido se todos os pais detentores de licenciatura se mostravam a favor ou não dos *rankings*, por exemplo.

Uma outra limitação deste estudo prende-se obviamente com o seu carácter exploratório, nomeadamente dos testemunhos dos pais. O questionário foi muito útil, pois potenciou a recolha do maior número de respostas possível, mas teria sido interessante ter constituído uma amostra de pais de entre os participantes para aprofundar o tema, através de um inquérito por entrevista, onde poderíamos desenvolver a profundidade das questões levantadas no questionário, nomeadamente as questões fechadas, onde não tivemos oportunidade de questionar os pais *porque*. Seria interessante confrontar os respondentes com os resultados e levá-los a aprofundar o tema, para tornar todo o processo mais inteligível. Que representação social é construída pelos pais? Os pais entendem a necessidade da qualificação no sentido da mobilização social?

Levanta-se aqui o véu a outras possibilidades e variáveis de estudo, emergindo várias possibilidades de leitura. O objeto de estudo é, sem dúvida, muito complexo, fértil e pode ser relacionado com vários domínios.

Estas limitações do nosso estudo, que, embora se assemelhem a fragilidades, são no fundo potenciadoras de uma investigação mais profunda e complexa, assumindo-se como um constrangimento gerador de uma potencialidade futura.

Estes constrangimentos e limitações do estudo levam-nos a considerar a riqueza de hipóteses e prismas sobre os quais podemos olhar os *rankings* e a questão da qualidade das aprendizagens. Com efeito, embora um estudo contextualizado e exploratório, o qual não pode ser generalizado, contribuiu em muito para a reflexão da minha própria profissionalidade docente, no sentido em que foi gerador de discussão interior e procura de esclarecimento sobre um assunto que era (e continuo a ser) confrontada no meu quotidiano profissional. Contribuiu portanto para construir uma posição mais elucidada sobre a questão dos *rankings* e da escolha de escola e poder dar aos pais uma opinião informada sobre o assunto, estabelecendo uma maior proximidade e melhor comunicação com os pais, elementos-chave da comunidade educativa.

A qualidade, na nossa perspetiva, também passa pela ligação que a escola consegue estabelecer com os pais e com todos os membros da comunidade educativa. O professor tem de saber interagir e comunicar com os pais, pois estes são sujeitos ativos no sucesso dos educandos. Assim, este estudo constitui-se como uma mais valia para o enriquecimento profissional.

Mas também contribuiu para eu própria analisar o conceito de qualidade de aprendizagem e considerar o seu impacto no meu próprio modo de agir profissional: o que potenciar na minha sala de aula, com os meus alunos, na minha escola, com toda a comunidade educativa? De que forma conseguir mobilizar saberes e atores na procura da qualidade? Como se alicerça, como se gere, como se desenvolve a qualidade? O que solicita a qualidade ao professor? Que conteúdo de ação? O que ter em consideração na gestão do currículo? Como o professor decide sobre os espaços e formas de relação pedagógica?

Esta reflexão interior, com base no quadro teórico e nas conceções dos pais, gerou o nosso próprio entendimento do conceito de qualidade. Como possibilidade de operacionalização tem um interesse político, assente em orientações supra e transnacionais; tem um interesse na gestão do currículo, uma gestão com base na eficácia e eficiência (a baixo custo); tem uma dimensão de reconhecimento do valor da aprendizagem, assente na chamada economia do conhecimento (tornar os contextos competitivos, potenciar e capacitar contextos para eles serem produtivos). Qualidade converge assim para o valor do conhecimento ou melhor dizendo para o *conhecimento poderoso*, que mais não é que o *conhecimento dos poderosos* (Young, 2010). Que conhecimento é hoje, na nossa sociedade útil e como nos apropriamos desse conhecimento.

São portanto estas as linhas e pistas que, de alguma maneira, podem contribuir para o aprofundamento do tema, no âmbito de investigações futuras.

## Bibliografia

- ABRANTES, Paulo & ARAÚJO, Filomena (coord). (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ABRANTES, Paulo (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, Medidas e Implicações. Decreto-lei n.º 6/2001*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- AFONSO, Almerindo Janela (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal 1985-1995*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo Janela (2000). *Avaliação Educacional – Regulação e Emancipação*. São Paulo: Cortez Editora.
- AFONSO, Almerindo Janela (2001). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional, *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.º 75, p. 15-32.
- AFONSO, Almerindo Janela (2001b). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*. vol. 22, n.75, p. 15-32..
- AFONSO, Almerindo Janela (2002). “O Neoliberalismo Educacional Mitigado numa Década de Governação Social-Democrata.” *In* Licínio Lima & Almerindo Janela Afonso (Org.). *Reformas da Educação Pública*. Porto: Edições Afrontamento.
- AFONSO, Almerindo Janela (2007). Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa. *Revista Contrapontos*, vol. 7, p 7-22.
- AFONSO, Almerindo Janela (2009). Nem Tudo o Que Conta em Educação é Mensurável ou Comparável. Crítica à accountability Baseada em Testes estandardizados e *Rankings* Escolares. *Revista Lusófona da Educação*, n.º 13, p13-29.

- ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J.-P., MARY, C., RUQUOY, D. & SAINT-GEORGES, P. de S. (1995). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- BARROSO, João (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, vol.26, n.92, p. 725-751.
- BARROSO, João (org.). (2006). *A Regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e atores*. Educa.
- BOGDAN, R. & BICKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. (1993) “Os excluídos do interior”. In P. Bourdieu (coord.) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Calouste Gulbenkian.
- CARNEIRO, Elsa (2006), *A problemática da decisão: a opção dos pais pela escola privada*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- CHUBB, John & MOE, Terry M. (1977). “Politics, markets and the organization of schools” In A.H. HALSEY, Hugh LAUDER, Phillip BROWN & Amy Stuart WELLS, (1977). *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford University Press, p. 363-381.
- CORTESÃO, Luíza (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise das práticas correntes de avaliação. In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- CORTESÃO, Luíza; LEITE, Carlinda; & PACHECO (2002). *Trabalhar por projetos em educação. Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora
- COUTINHO, Clara (2008). A Qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade, *Educação Unisinos*, vol. 12, n.º 1, p. 5-15;
- Departamento de Educação Básica (2001). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- do Currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, Braga: IEP – Universidade do Minho.

- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*, Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, Domingos (2007). A Avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 3, p. 581-600.
- FERREIRA, Carlos Alberto (2007). *A Avaliação no Quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (1991). Currículo e Cultura Escolar. In F.Machado, & M. Gonçalves. *Curriculo – Problemas e Perspetivas*. Rio Tinto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, João (1985). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*, Edições Pedago.
- FOX, David (1987). *El proceso de investigación en educación (2ª ed.)*. Pamplona: EUNSA.
- FREITAS, Cândido Varela (2001). O Currículo do Ensino Básico e as novas perspectivas para a ação organizacional e pedagógica. In Cândido Varela, Carlinda Leite, José Carlos Morgado & Maria Odete Valente. *A reorganização curricular do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspectivas*, CRIAP, Edições Asa.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática (3.ª ed.)*, Oeiras: Celta Editora.
- GOMES, Carlos A. (1987). “A interação seletiva na escola de massas”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa: Edições Europa-América.
- GONÇALVES, Maria Eugénia (2010). *Impacto dos Rankings das escolas nas práticas de avaliação dos alunos no ensino secundário*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- GUERRA, Isabel Carvalho (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – sentidos e formas de uso*, Cascais: Editora Príncipia.
- HADJI, Charles (1994). *A Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HÉBERT-LESSARD, M., GOYETTE, M. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- LEITE, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, Carlinda, GOMES, Lúcia & FERNANDES, Preciosa (2002). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma. conceber, gerir e avaliar*. Coleção Guias Práticos, Porto: Edições Asa.
- LIMA, Licínio & AFONSO, Almerindo Janela (2002). *Reformas da Educação Pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- LIMA, Licínio (1997). O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspetivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, p. 43-59.
- MARTINEZ, Elizabeth & GARCIA, Arnoldo (s/d). *What is Neo-liberalism? A Brief Definition for Activists*. <http://www.corpwatch.org/article.php?id=376> (consultado a 12/04/2011)
- MARTINS, Maria Fernanda (2009). *Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a ação organizacional numa escola secundária em época de transição*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- MATOS, Manuel, LOPES, Carla T., NUNES, Sérgio & VENÂNCIO, Isabel (2006). *Reflexões sobre os Rankings do Secundário*, Associação Portuguesa de Investigação Operacional, n.º 26, p. 1-21.
- MELO, M<sup>a</sup> Benedita (2007). *Reflexos da reflexividade mediatizada: os professores do ensino secundário e os rankings escolares*. Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE.
- MOREIRA, António Flávio & PACHECO, José Augusto (2006). *Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas*, Porto: Porto Editora.
- MORGADO, José (1998). *A (dê)sconstrução da autonomia curricular*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, José (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- NETO-MENDES, António, COSTA, Jorge Adelino & VENTURA, Alexandre (2003). *Rankings das escolas em Portugal: estudo exploratório*, Revista Ibero-Americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 1, n.º 1.

- NORMAND, Romuald (2008). Mercado, *performance, accountability*. duas décadas de retórica reacionária na educação. *Revista Lusófona de Educação*. I I, p. 49-76.
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Edições Asa.
- OCDE (2007), *Panorama sobre a Educação 2007: Indicadores da OCDE*. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/25/7/39316322.pdf> (consultado em 30/3/2011).
- PACHECO, José & PEREIRA, Nancy (2007). Globalização e Identidade no Contexto da Escola e
- PACHECO, José & VIEIRA, Ana (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das Políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira e J. A. Pacheco (orgs.). *Globalização e Educação: Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José A. (2010). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Perafita: Areal Editores.
- PACHECO, José Augusto (1995). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (2001). *Curriculo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (2001b). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RESENDE, Carla (2006). *Rankings das escolas em Portugal e Inglaterra: um estudo comparado*. Dissertação de Mestrado. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2007). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Cadernos de Organização e Administração Educacional, n.1.



- SANTIAGO, Rui, CORREIA, M<sup>a</sup> Fernanda, TAVARES, Orlanda & PIMENTA, Carlos (2004). *Um olhar sobre os Rankings*. Coimbra: CIPES/Fundação das Universidades Portuguesas.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1993). "O estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português." In Boaventura de Sousa Santos, (Org.). *Portugal: Um Retrato Singular*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Rui & COELHO DIAS, Paulo (2007). *INSISTE – Indicadores do Sistema Educativo, 1986-2006*; Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- SEIXAS, Ana Maria (2001). "Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal." In S. Stoer, L. Cortezão & J. A. Correia REIA (Orgs). *Transnacionalização da Educação – da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Augusto S. & PINTO, José M. (1986) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- STAKE, Robert E. (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- STOER, Stephen (2008). Notas sobre o desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 26, p. 113-132.
- TADEU DA SILVA, Tomaz (2000). *Teorias curriculares. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- TAUBMAN, Peter (2009) *Teaching By Numbers. Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*, Routledge.
- TEODORO, António (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. Stoer, L. Cortezão & J. A. Correia (Orgs) (2001). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à "educação de crise"*, Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- TEODORO, António (2005). *Globalização e Educação*. Edições Afrontamento.
- TOMÉ, Isaque (2005) *Os rankings das escolas secundárias em Portugal: da(s) intencionalidade(s) à sua representação nos agentes educativos em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

- TUCKMAN, Bruce (1994). *Manual de investigação em educação (4ª ed.)*. Lisboa: Fundação
- VENÂNCIO, Isabel Maria & OTERO, Agustin Godás (2002). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Edições Asa.
- VIANA, Isabel (2007). *O Projeto Curricular de Turma na mudança das práticas do ensino básico: contributos para o desenvolvimento curricular e profissional das escolas*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- VICENTE, Nuno Augusto Lopes (2004). *Guia do Gestor Escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Edições Asa.
- YIN, Robert K. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2ª edição.
- YOUNG, Michael F. D. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, Miguel (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições Asa.

## **Normativos**

Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro - Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-lei nº31/2002 de 20 de dezembro - Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do sistema Educativo).

Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho - Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico.

Despacho Normativo n.º 209/2002 de 17 de outubro - Altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Despacho Normativo n.º 1/2005 - Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico. (alterado pelo Despacho Normativo n.º 6/2010).

Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro - Altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelos Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de março, e 5/2007, de 10 de janeiro).